

Wannenmacher, Stefanie

FÖRDERUNG DER LESEMOTIVATION IM BEREICH PÄDAGOGIK
DER LERNFÖRDERUNG –
DARGESTELLT AN DER KINDERFIGUR HEXE LILLI
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Stefanie Wannenmacher, 2009

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
03. August 2009**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

Stefanie Wannenmacher

THEMA:

FÖRDERUNG DER LESEMOTIVATION IM BEREICH PÄDAGOGIK DER
LERNFÖRDERUNG – DARGESTELLT AN DER KINDERFIGUR HEXE LILLI

THEMA VEREINBART MIT REFERENT: PROF. UDO SCHOOR

KOREFERENTIN: AKAD. RÄTIN BIRGIT SPOHN

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Warum Lesen (immer noch) wichtig ist	4
2. Lesen	7
2.1 Eine Annäherung an den Begriff Lesen	7
2.1.1 Formen des Lesens	8
2.2 Funktionen des Lesens	9
2.2.1 Funktionen des Lesens fiktionaler Texte	11
2.2.1.1 Lesen zur Unterhaltung	11
2.2.1.2 Folgefunktionen des Lesens fiktionaler Texte	15
2.2.2 Funktion des Lesens nicht- fiktionaler Texte	18
2.2.2.1 Lesen zur Information.....	18
2.2.2.2 Folgefunktionen des Lesens nicht-fiktionaler Texte	20
2.2.3 Gemeinsame Folgefunktionen des Lesens fiktionaler und nicht- fiktionaler Texte.....	21
2.3 Zusammenfassung zentraler Inhalte des zweiten Kapitels und deren Konsequenzen für eine unterrichtsbezogene Leseförderung	23
3. Lesekompetenz.....	24
3.1 PISA und IGLU: Eine eng gefasste Konzeption der Lesekompetenz	25
3.1.1 PISA	25
3.1.2 IGLU.....	28
3.2 Lesesozialisationsforschung: Eine weiter gefasste Konzeption der Lesekompetenz	31
3.3 Zusammenfassung zentraler Inhalte des dritten Kapitels und deren Konsequenzen für eine unterrichtsbezogene Leseförderung	32

4. Entwicklung der Lesekompetenz: Kinder nähern sich dem

Lesen an	34
4.1 Das Stufenmodell von VALTIN	35
4.2 Das Zwei- Wege- Modell des Worterkennens	37
4.3 Taktiken des Lesens	39
4.4 Zusammenfassung zentraler Inhalte des vierten Kapitels und deren Konsequenzen für eine unterrichtsbezogene Leseförderung	40

5. Lesesozialisation: Die Bedeutung verschiedener

Sozialisationsinstanzen für das Lesen.....	42
5.1 Informelle Sozialisationsinstanz Familie	43
5.2 Informelle Sozialisationsinstanz peer group	46
5.3 Formelle Sozialisationsinstanz Elementarbereich	49
5.4 Formelle Sozialisationsinstanz Schule	56
5.5 Zusammenfassung zentraler Inhalte des fünften Kapitels und deren Konsequenzen für eine unterrichtsbezogene Leseförderung	60

6. Motivation

6.1 Eine begriffliche Annäherung	62
6.1.1 Das Risikowahl- Modell	63
6.2 Bedeutung der Motivation für den Lernprozess	67
6.2.1 Lernmotivation	68
6.2.1.1 Intrinsische und extrinsische Motivation	71
6.3 Lernprozesse motivierend gestalten: Grundlegende Gestaltungselemente eines motivationsfördernden Unterrichts	73
6.4 Zusammenfassung zentraler Inhalte des sechsten Kapitels und deren Konsequenzen für das Handlungsfeld Schule	77

7. Lesemotivation	79
7.1 Erkenntnisse der Forschung bezüglich der Lesemotivation ..	79
7.2 Verankerung der Lesemotivation im Bildungsplan für Förderschulen.....	81
7.3 Möglichkeiten der Förderung der Lesemotivation im Handlungsfeld Schule	83
7.3.1 Freie Lesezeiten	83
7.3.1.1 Gestaltungselemente leseleichter Texte	84
7.3.2 Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Literatur	87
7.4 Zusammenfassung zentraler Inhalte des siebten Kapitels und deren Konsequenzen für eine unterrichtsbezogene Leseförderung	90
 8. Förderung der Lesemotivation in der Förderschulklasse 3-5	 91
8.1 Mein Bezug zur A.- Förderschule	91
8.2 Erste Übersicht über die Entstehung und den Verlauf der Förderung	92
8.3 Vorstellung der Schüler	93
8.3.1 Andreas	94
8.3.2 Diana	95
8.3.3 Florian	95
8.3.4 Jaqueline	96
8.3.5 Manuela	97
8.3.6 Nadine.....	97
8.3.7 Pinar	98
8.3.8 Skelzim.....	99
8.3.9 Steffen	99
8.3.10 Timo	100
8.3.11 Vanessa	100

8.4 Darstellung wichtiger Erkenntnisse der Befragung	101
8.4.1 Darstellung wichtiger Erkenntnisse der familiären Lesesozialisation der Schüler	101
8.4.2 Darstellung wichtiger Erkenntnisse der Leseinteressen der Schüler	105
8.4.3 Darstellung weiterer Erkenntnisse der nicht- medialen und medialen Freizeitbeschäftigungen	106
8.5 Erste Konsequenzen für die methodische und inhaltliche Gestaltung der praktischen Arbeit	108
9. Hexe Lilli	111
9.1 Vorstellung der Kinderfigur Hexe Lilli und Begründung der Buchauswahl	111
9.2 Inhaltliche Beschreibung der eingesetzten Bücher	114
9.2.1 Themenfeld „Mystik“	116
9.2.2 Themenfeld „Ritter“	116
9.2.3 Themenfeld „Entdeckung“	118
9.2.4 Themenfeld „Liebe“	119
9.2.5 Themenfeld „Fußball“	119
9.2.6 Themenfeld „Schule“	120
9.2.7 Themenfeld „Feste feiern“	121
9.2.8 Themenfeld „Tiere“	122
10. Durchführung der Förderung der Lesemotivation	124
10.1 Gestaltung und Durchführung der freien Lesezeit	124
10.2 Erste Einheit: Hexe Lilli verzaubert Weihnachten	127
10.2.1 Eröffnungsphase	127
10.2.2 Arbeitsphase	131
10.2.3 Abschlussphase.....	135
10.2.4 Übergang zur zweiten Einheit.....	136

10.3 Zweite Einheit: Hexe Lilli feiert Geburtstag	137
10.3.1 Erster Tag	137
10.3.1.1 Eröffnungsphase	137
10.3.1.2 Arbeitsphase.....	141
10.3.1.3 Abschlussphase	143
10.3.2 Zweiter Tag	144
10.3.2.1 Eröffnungsphase	144
10.3.2.2 Arbeitsphase	145
10.3.3 Dritter Tag	147
10.3.3.1 Eröffnungsphase	147
10.3.3.2 Arbeitsphase	147
10.3.3.3 Abschlussphase	148
10.3.4 Übergang zur dritten Einheit	148
10.4 Dritte Einheit: Hexe Lilli und die wilden Dinosaurier	149
10.4.1 Erster Tag	150
10.4.1.1 Eröffnungsphase	150
10.4.1.2 Arbeitsphase	153
10.4.1.3 Abschlussphase	155
10.4.2 Zweiter Tag	156
10.4.2.1 Eröffnungsphase	156
10.4.2.2 Arbeitsphase	157
10.4.2.3 Abschlussphase	158
10.4.3 Übergang zur vierten Einheit	158
10.5 Vierte Einheit: Hexe Lilli und das verzauberte Fußballspiel.....	160
10.5.1 Eröffnungsphase	160
10.5.2 Arbeitsphase	161
10.5.3 Abschlussphase	164
10.6 Herausarbeitung des Bezugs der praktischen Inhalte zum Theorieteil dieser Arbeit	165

11. Bewertung des Erfolgs der Förderung	172
11.1 Bewertung des Erfolgs im Hinblick auf die einzelnen	
Schüler	172
11.1.1 Andreas	172
11.1.2 Diana	173
11.1.3 Florian	174
11.1.4 Jaqueline	175
11.1.5 Manuela	175
11.1.6 Nadine	176
11.1.7 Pinar	177
11.1.8 Skelzim	178
11.1.9 Steffen	178
11.1.10 Timo	180
11.1.11 Vanessa	180
11.2 Darstellung wichtiger Erkenntnisse	181
11.3 Möglichkeiten einer langfristigen Leseförderung	184
 Fazit	 192
 Literaturverzeichnis	 197
 Anlagen	 208

Einleitung

Lesen ist eine zentrale Fähigkeit, die Jungen und Mädchen in der Regel im Laufe ihrer Kindheit erwerben. Sie sollen dabei eine stabile Lesehaltung sowie umfassende Fertigkeiten entwickeln, die ihnen einen flexiblen Umgang mit verschiedenen Lesesituationen und Textformaten ermöglichen. Dies ist mit hohen Anforderungen verbunden. Im Idealfall können sie jedoch gemeistert werden, woraufhin sich Kinder zu kompetenten Lesern entwickeln, die einen positiven Zugang zum Lesen gefunden haben. Jedoch ist dies nicht bei allen Mädchen und Jungen gleichermaßen gegeben. Vielen Kindern und Jugendlichen bereitet die Tätigkeit des Lesens keine Freude. Sie weisen dann zumeist eine nur geringe Lesemotivation auf.

Genau mit dieser befasste ich mich in der vorliegenden Arbeit. Dafür werde ich über mein Projekt berichten, durch das ich bei Schülern^{1,2} der Förderschulklasse 3-5 der A.- Förderschule, Freude am Lesen wecken bzw. intensivieren wollte. Inwieweit ich die Schüler zum Lesen motivieren konnte, stelle ich im Praxisteil dar. Dieser basiert auf theoretischen Erkenntnissen, die ich im ersten Teil meiner Arbeit darstelle.

Dafür lege ich in Kapitel 1 zunächst dar, warum Lesen auch gegenwärtig noch von hoher Bedeutung ist. Ich erläutere dabei exemplarische Situationen, deren Bewältigung spezifische Lesefähigkeiten voraussetzen.

Daran schließt sich eine Annäherung an den Begriff Lesen sowie die Darstellung verschiedener Leseformen und -funktionen an, die mit der Rezeption fiktionaler und nicht- fiktionaler Texte verbunden sind.

¹ Um den Textfluss nicht zu stören, werde ich in der vorliegenden Arbeit nur die maskuline Form für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher etc. verwenden. Diese umfasst jedoch auch die feminine Form. Wenn es um konkrete Schülerinnen etc. geht, werde ich diese anführen.

² Die Namen der Schüler sowie der sonstigen Personen und Institutionen wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert.

Da für die Auseinandersetzung und die adäquate Nutzung von Texten immer ein gewisses Maß an Lesekompetenz erforderlich ist, erläutere ich in Kapitel 3, was sich hinter diesem Begriff verbirgt und welche unterschiedlichen Ansätze sich in Bezug auf diesen unterscheiden lassen. Dabei betrachte ich auch die internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU näher.

In Kapitel 4 arbeite ich heraus, wie Kinder sich zu kompetenten Lesern entwickeln. Hierbei gehe ich auf das *Entwicklungsmodell des Lesens- und Schreibenlernens* von VALTIN ein. Ich führe zudem das *Zwei-Wege- Modell des Worterkennens* von SCHEERER- NEUMANN sowie die *Taktiken des Lesens* von BRÜGELMANN an.

Beim Erwerb von Lesekompetenz spielen dabei verschiedene informelle und formelle Sozialisationsinstanzen eine Rolle, weshalb ich deren Bedeutung in Kapitel 5 näher beleuchte. In diesem Zusammenhang gehe ich neben den Sozialisationsinstanzen Familie und peer group, auch auf den Elementarbereich und die Schule ein.

Da es für die Initiierung von Lesefördermaßnahmen als bedeutsam betrachtet werden kann, dass Schüler für das Lesen motiviert sind, befasse ich mich in Kapitel 6 näher mit der Motivation und deren Bedeutung für das Lernen. Dabei zeige ich zudem differenzierte Gestaltungselemente eines motivationsfördernden Unterrichts auf.

Diese Maßnahmen gewinnen auch bei der Lesemotivationsförderung an Relevanz. Um hier jedoch konkrete Fördermöglichkeiten aufzuzeigen, stelle ich in Kapitel 7 zwei Ansätze vor, die auch im Bildungsplan Förderschule verankert sind. Bevor ich jedoch die Verankerung der Lesemotivation im Bildungsplan für Förderschulen herausarbeite, beschreibe ich zunächst wichtige Forschungserkenntnisse bezüglich der Lesemotivation. Im weiteren Verlauf gehe ich sowohl auf die freie Lesezeit, als auch auf den handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Literatur ein.

An diese theoriegeleiteten Überlegungen schließt sich in Kapitel 8 eine allgemeine Beschreibung der durchgeführten Lesemotivationsförderung sowie die Vorstellung der daran teilnehmenden Schüler an. Dabei greife ich auf Interviews zurück, die ich sowohl mit der Klassenlehrerin, als auch mit den einzelnen Schülern im Januar 2008 führen konnte.

Die für die Förderung zentrale Kinderfigur Hexe Lilli, werde ich in Kapitel 9 näher vorstellen. Hierbei gehe ich auch auf die Inhalte der berücksichtigten Bücher ein.

Eine detaillierte Vorstellung der freien Lesezeit sowie der verschiedenen Leseinheiten folgt in Kapitel 10. In diesem Kapitel stelle ich ausführlich den Verlauf des Projektes dar. Im Anschluss an diese Beschreibung arbeite ich wichtige Bezüge der praktischen Inhalte zum Theorieteil dieser Arbeit heraus.

Mein Projekt werde ich schließlich, in Bezugnahme auf die Schüler der Klasse 3-5, in Kapitel 11 auswerten. Dabei zeige ich auch mögliche kurz- und mittelfristige Erfolge sowie Gestaltungsmöglichkeiten einer längerfristigen Lesemotivationsförderung auf. Bei meiner Auswertung bzw. den differenzierten Überlegungen, beziehe ich mich erneut auf verschiedene Interviews, die ich mit den Jungen und Mädchen der Klasse 3-5 im Mai 2008 und Mai 2009 führen konnte.

In einem Fazit fasse ich abschließend zentrale Inhalte dieser Arbeit zusammen.

1. Warum Lesen (immer noch) wichtig ist

„Lesen und schreiben lernen gehört immer noch zu den großen Abenteuern der Kindheit. Wenn [...] die Sprachentwicklung abgeschlossen ist, ermöglicht die Eroberung der Schrift ganz neue Möglichkeiten zu lernen und zu denken“ (WESPEL 2003, S.6).

Mit diesen Worten eröffnet WESPEL (2003) seinen Ratgeber zum Leselernen. Hiermit verdeutlicht er die Chancen, die mit dem Erlernen des Lesens und Schreibens verbunden sind. Jedoch belegen internationale Vergleichsstudien – zum Beispiel PISA – dass längst nicht alle Kinder dieses Abenteuer erfolgreich meistern. Vielmehr sehen viele Jugendliche in Deutschland das Lesen als eine triste Tätigkeit an und können am Ende ihrer Schulzeit nur eine geringe Lesekompetenz vorweisen. 42 % aller befragten 15-jährigen Jugendlichen, mehr als in jedem anderen teilnehmenden Land, gaben laut der PISA-Studie im Jahr 2000 an, nicht gerne zu lesen. Dieses Ergebnis sorgte für öffentlichen Diskussionsbedarf (vgl. FRANZMANN 2002, S.26). Zu einer solchen Bilanz kam auch die von der STIFTUNG LESEN vorgelegte Repräsentativstudie *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend*³. Sie legte eine große Gruppe an Jugendlichen dar, die sich selten oder nie einem Buch zuwendete. Unter den 14-19jährigen waren dies bei der Durchführung der Studie im Jahr 2000 immerhin 40%.

Diese Ergebnisse allein sollen jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass das Lesen nach wie vor ein hohes Ansehen in unserer Gesellschaft genießt. So gaben in der zuvor zitierten Studie zwar innerhalb der Gruppe der 14-29jährigen lediglich 14% an, täglich oder mehrmals in der Woche Romane, Erzählungen oder Gedichte zu lesen, jedoch schätzten 29% diese Tätigkeit als wichtig oder gar sehr wichtig ein. Daraus lässt sich schließen, dass oftmals auch Menschen die nicht oder wenig lesen, dennoch von der Wichtigkeit dieser Tätigkeit überzeugt sind (vgl. ebd., S.30).

³ Die Studie *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend* wurde 2000 von der STIFTUNG LESEN durchgeführt. Befragt wurden Personen ab 14 Jahren. Durch die Studie sollten Motive, Absichten und Ziele von Lesern herausgearbeitet werden. Zudem sollten die erhobenen Werte mit zurückliegenden Daten aus dem Jahr 1992 verglichen werden, um eine Trendaussage über die Entwicklung des Leseverhaltens zu treffen.

1. Warum Lesen (immer noch) wichtig ist

In ihrer Freizeit greifen Kinder und Jugendliche zudem längst auf verschiedene Medien zurück. Neben Büchern werden verstärkt neue Medien, wie beispielsweise das Internet, zur Unterhaltung und Information genutzt. Studien, die den Stellenwert im Alltag und den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Medien erfassen zeigen, dass vor allem die Nutzung der neuen Medien in den letzten Jahren zugenommen hat. So gaben im Rahmen der KIM- Studie⁴ 2008 67% der befragten Kinder an, dass sie Computerspiele interessant oder sogar sehr interessant fänden. Bei 59% von ihnen traf dies auf die Internetnutzung zu (vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST 2009, S.5). Ähnliche Werte konnten auch durch die JIM- Studie⁵ ermittelt werden. Immerhin 84% der befragten Jugendlichen gaben an, das Internet bereits fest in die Alltagsgestaltung zu integrieren (vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST 2008, S.12), indem sie beispielsweise Suchmaschinen, Instant- Messaging⁶, Online- Communities sowie E-Mail-Programme nutzen.

Die Tätigkeit des Lesens wird auch beim Nutzungsprozess dieser Medien alles andere als überflüssig. Vielmehr wird eine mehrdimensionale Lesekompetenz erforderlich, bei der Lesen in verschiedenen Kontexten zunehmend flexibler beherrscht werden muss. Nur wer lesen kann, kann neue Medien für sich gewinnbringend einsetzen. Dies gilt von der Inbetriebnahme bis zum eigentlichen Nutzungsprozess. So setzt selbst das Spielen am Computer häufig Lesefähigkeit voraus. Auch CHRISTMANN/ GROEBEN (1999, S.206) verweisen darauf, dass „Lesen [...] im Kontext einer Mediengesellschaft als Schlüsselqualifikation zu gelten hat, die überhaupt erst die Voraussetzungen für eine aktive Teilnahme“ an ihr ermöglicht.

⁴ Seit 1999 führt der MEDIENPÄDAGOGISCHE FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST die KIM-Studie durch, bei der regelmäßig 1200 Kinder im Alter von sechs bis 13 Jahren persönlich und deren Mütter schriftlich zu verschiedenen Themenfeldern (bspw. Medienausstattung, Mediennutzung im familiären Kontext) befragt werden.

⁵ Seit 1998 werden im jährlichen Turnus 1000 Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren telefonisch zu verschiedenen Themenschwerpunkten (bspw. Freizeitaktivitäten, Mediennutzung, Medienbildung) befragt.

⁶ Durch Instant- Messaging können mehrere Kommunikationsteilnehmer über das Internet Textnachrichten austauschen. Die Datenübertragung erfolgt dabei unmittelbar, wie beispielsweise bei ICQ.

1. Warum Lesen (immer noch) wichtig ist

Das Dasein neuer Medien macht Lesen somit nicht überflüssig, sondern in einem noch stärkeren Maße notwendig.

Aber auch unabhängig vom Lesen in medialen Kontexten, bleibt die Tätigkeit des Lesens Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und der Bewältigung von Alltagsaufgaben. Dies können zwei exemplarische Situationen verdeutlichen, die für die meisten Menschen in ähnlicher Weise im Laufe ihres Lebens bedeutsam werden.

„Neu renov. 1 Zi.-App. m. KoNi, gr. Einb.-Schr., Parkett, DU/ WC, ZH in Augsb.-Lechb., ab sof., Miete 200,- NK 250,-, HZV 50,-, Kt. 600,- Tel.: 0821/123456 b. 8-12 Uhr“ (HAHN 1999, S.12).

„Wir suchen zur Verstärkung unseres Teams eine/n Helfer/in für den Bereich Service und Theke. Ihre Aufgaben: - Bedienen und Servieren von Speisen und Getränken - Mithilfe an der Theke beim Einschenken von Getränken Ihr Profil: - Erfahrungen in der Gastronomie sind wünschenswert - Flexibilität, Zuverlässigkeit und Kundenfreundlichkeit gehören zu Ihrem Profil [...]Arbeitszeit unter 15 Std./Woche vorwiegend am Samstag und Sonntag Teilzeit – flexibel, Verdienst: 6,-€ / Std., Beginn: ab sofort [...] Bewerbungsart: Schriftlich, Telefonisch [...] Bewerbungsunterlagen: Lebenslauf, Zeugnisse“ (MEINESTADT 2009).

Wer nun eine Wohnung oder einen Arbeitsplatz sucht, wird vielen Anzeigen dieser Art begegnen. Die Informationen dieser Texte müssen dabei mit den jeweiligen individuellen Erwartungen vernetzt werden, da nur so unnötige Kontaktaufnahmen oder Enttäuschungen vermieden werden können. Schrift begegnet uns darüber hinaus in vielen weiteren Alltagssituationen, die geübte Leser ohne weitere Schwierigkeiten bewältigen. Wer jedoch keine oder nur in einem geringem Umfang Lesekompetenz erworben hat, kann solche Situationen voraussichtlich nicht selbständig meistern und ist infolgedessen auf die Unterstützung anderer angewiesen. Dies verdeutlichen verschiedene Interviews mit funktionalen Analphabeten (vgl. FÜSSENICH 1998, S.5), die aufgrund ihrer unzureichend erworbenen Lesekompetenz, sowohl in ihrem privaten als auch in ihrem beruflichen Leben, stark eingeschränkt sind.

2. Lesen

Bevor ich nun jedoch verschiedene Konzeptionen der Lesekompetenz sowie deren Entwicklung näher beleuchte, werde ich zunächst in einer Annäherung an den Begriff Lesen herausarbeiten, was unter selbigen zu verstehen ist. Hierbei werde ich auch verschiedene Formen des Lesens anführen. Daran schließt sich eine Darstellung wichtiger Funktionen der Lektüre fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte an. Abschließend werde ich wichtige Inhalte dieses Kapitels in einer ersten Zusammenfassung festhalten und die aus ihnen resultierenden Konsequenzen für die Leseförderung im Handlungsfeld Schule kurz darstellen.

2.1 Eine Annäherung an den Begriff Lesen

„Für diejenigen, die es können, ist Lesen superleicht. Man merkt gar nicht, dass man es tut. Wenn wir spüren, dass es mit dem Verstehen mal nicht so reibungslos klappt, [...] dann merken wir, wie anspruchsvoll und komplex die Leistungen sind, die wir beim Lesen vollbringen“ (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2007, S.4).

Fürwahr, Lesen ist in der Tat eine komplexe Tätigkeit, die besonders bei Leseanfängern noch viel Aufmerksamkeit erfordert und mit großen Mühen verbunden ist. Doch was genau verbirgt sich hinter dem Begriff Lesen?

Lesen kann zunächst als ein Vorgang umschrieben werden, bei dem der Leser Informationen parallel auf drei Ebenen aufnehmen muss. Nach CHRISTMANN/GROEBEN (1999, S.148 ff) müssen auf der untersten Ebene, der Wortebene, Buchstaben und Wörter vom Leser entschlüsselt und ihnen Bedeutungen zugeschrieben werden. Auf der mittleren Ebene, der Satzebene, werden semantische und syntaktische Relationen zwischen den Wortfolgen erstellt. Diese entschlüsselten Sätze werden schließlich auf der höheren Ebene, der Textebene, zu größeren Bedeutungseinheiten verbunden und der Text kann in seiner Gesamtbedeutung verstanden werden.

Dafür muss der Leser jedoch zwischen den verschiedenen Informationen Verknüpfungen herstellen und Hypothesen bilden. Diese bestätigen sich entweder während des Leseprozesses oder erweisen sich als falsch. Dann müssen sie verworfen und neue Hypothesen gebildet werden. Dies kann auch bedeuten, dass der Leser gegebenenfalls einzelne Passagen des Textes erneut lesen muss. Lesen kann somit auch als eine „aktive [...] Konstruktion der Textbedeutung“ (ARTELT ET AL. 2001, S.71) verstanden werden, bei der die gelesenen Aussagen, mit dem Vorwissen, Weltwissen und Sprachwissen des Lesers verbunden werden (vgl. ebd., S.71).

2.1.1 Formen des Lesens

Im Hinblick auf verschiedene Situationen lassen sich nach MANN (1991, S.75 ff.) drei Formen des Lesens unterscheiden:

(1) Das Vorlesen:

Durch das Vorlesen können geschriebene Inhalte anderen mitgeteilt werden, ohne dass diese den Text selbst lesen müssen. Dies geschieht entweder, weil man das Gelesene so schön findet, dass man andere daran teilhaben lassen will, oder weil man ihnen mit Hilfe des Textes etwas mitteilen möchte. Da es für professionelle Vorleser selbstverständlich ist, ihren Text vor einer Präsentation zu üben, sollten auch Schüler dazu ausreichend Möglichkeit erhalten. Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn Kinder noch nicht flüssig lesen. In Bezug auf den Vorleseprozess wäre es zudem denkbar, dass mehrere Kinder gemeinsam ein Bilderbuch vorlesen. MANN (1991, S.76) schlägt dazu vor, dass der Inhalt mit diesen Kindern zuvor so aufgearbeitet wird, dass alle Vorleser eine Vorstellung vom Gesamtverlauf der Geschichte bekommen. Der Lehrer kann dann jedem Kind eine Seite kopieren, damit diese geübt werden kann.

Natürlich sollten Kinder aber nicht nur die Rolle des Vorlesers übernehmen, sondern ihnen auch regelmäßig vorgelesen werden. Dies kann über die Grundschulzeit hinaus fortgesetzt werden, da selbst viele Jugendliche noch gerne etwas vorgelesen bekommen. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn der vorgelesene Text, die Lesekompetenz der Zuhörer übersteigt (vgl. CRÄMER/ FÜSSENICH/ SCHUMANN 1998, S. 12).

In solchen Fällen kann durch das Vorlesen unter Umständen die Motivation zum selbständigen Lesen gesteigert werden. Spezielle Ratschläge für die Praxis des Vorlesens können unter anderem BEISBART (1993, S.173 ff.) entnommen werden.

(2) Das stille Lesen:

Im Alltag treffen wir am häufigsten das stille Lesen an, durch das Informationen schnell aufgenommen werden können. Vor allem Leseanfänger fällt es zumeist noch schwer Wörter leise zu erlesen. Nach MANN (1991, S.75) kann jedoch das lautierende Vor- sich- hin-Lesen als ein Äquivalent zum späteren stillen Lesen betrachtet werden. Im Handlungsfeld Schule bieten sich zur Förderung dieser Leseform verschiedene Lern- und Arbeitsmöglichkeiten an, wie beispielsweise das stille Lesen von Arbeitsaufträgen und Handlungsanweisungen oder das Lesen von Sätzen, bei denen angekreuzt werden muss, ob sie stimmen oder nicht (vgl. MANN 1991, S.75).

(3) Die Leseübung:

Vor allem im Deutschunterricht wird darüber hinaus die Leseübung als weitere Form des Lesens berücksichtigt. Sie ist für „Leseanfänger, vor allem für langsam Lernende, sehr wichtig“ (CRÄMER/ FÜSSENICH/ SCHUMANN 1998, S. 13). Um jedoch keine negativen Effekte auf die Lesemotivation zu erzeugen und die Übungssituation für Kinder deutlich zu kennzeichnen, schlägt MANN (1991, S.77) eine Trennung dieser Übungen von den oben beschriebenen Leseformen vor.

2.2 Funktionen des Lesens

Doch welche Aufgaben können Texte überhaupt erfüllen? Und gibt es dabei einen Unterschied zwischen fiktionalen und nicht- fiktionalen Texten? Um diese Fragen zu beantworten, werde ich im folgendem differenzierte Aufgaben verschiedener Textformate, restriktiv Sachtexte und literarische Texte, näher betrachten.

2. Lesen

Im Hinblick auf deren Aufgaben, wird zumeist zwischen der „Funktion der Information (Sachtexte) im Kontrast zur Funktion der Unterhaltung [...] (literarische Texte) unterschieden“ (ROSENBROCK 2008, S.50). Dies verdeutlicht das folgende Schaubild (vgl. Abb.1), das Grundlage der weiteren Darstellung bildet.

	Fiction	Non-Fiction
Prozess	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungskonstruktion / Textverständnis 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Unterhaltung (Spannung, Freude/Traurigkeit, ästhetischer Genuss, Fantasieren, Entlastung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Information (Wissenserwerb, Bewertung, Begründung, Handlungs-kompetenzen, Durchblick)
Personale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Primäre Fantasie-Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • (Argumentative) Kommunikation
	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebens-thematischer Identität • Anerkennung von Alterität 	<ul style="list-style-type: none"> • (Politische) Meinungsbildung • kognitive Orientierung/Wissensvertiefung (vor allem auch zur beruflichen Qualifizierung)
Soziale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung/Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis/Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen/sozialem Wandel

Abb.1: Funktionen des Lesens (GROEBEN 2004, S.24)

In der folgenden Ausführung werde ich zunächst die Funktionen des Lesens fiktionaler und nicht- fiktionaler Texte näher betrachten. Im Rahmen dieser Betrachtung arbeite ich zudem heraus, was fiktionale bzw. nicht- fiktionale Texte kennzeichnet und welche Folgefunktionen mit ihrer Rezeption verbunden sind. Diese Folgefunktionen schließen an die Hauptaufgaben Unterhaltung und Information an und können zumeist einer spezifischen Textgattung zugeordnet werden. Zudem können sie sich auf die personale Ebene oder auf die soziale Ebene beziehen. Während erstere ihren Fokus primär auf die Person des Lesers selbst richtet, nimmt letztere verstärkt das gesellschaftliche Umfeld des Lesers in Blick. Da es jedoch ebenso Folgefunktionen gibt, die sich in etwa gleichem Maße sowohl auf das Lesen fiktionaler als auch auf das Lesen nicht-fiktionaler Texte beziehen, arbeite ich diese abschließend in einem separaten Unterpunkt heraus.

2.2.1 Funktionen des Lesen fiktionaler Texte

Fiktionale Texte erheben keinen Anspruch darauf, an der Wirklichkeit gemessen und überprüft werden zu können. Vielmehr erzählen sie etwas, das außerhalb des realen Geschehens liegt. Häufig werden dabei „Weltmodelle gezeigt [...], die in einer Alternativbeziehung zur Realität stehen“ (ROSENBROCK 2008, S.56).

2.2.1.1 Lesen zur Unterhaltung

Bei der Rezeption dieser Texte steht vor allem die Funktion der Unterhaltung im Vordergrund. Lesen zur Unterhaltung wurde jedoch lange Zeit als negativ betrachtet und der Spaß am Lesen von *leichten* Texten nur sozial schwachen und weniger privilegierten Menschen zugesprochen. Die Rezeption derartiger Texte wurde als nutzlos bezeichnet und im Rahmen der *Eskapismus- These* sogar mit Selbstschädigung verbunden, da eine Abkehr des Rezipienten von der „Wirklichkeit und ihren Problemen [sowie die Beeinträchtigung der] gesellschaftlichen Handlungs- und Kritikfähigkeit des Individuums“ (KLIMMT/ VORDERER 2004, S.38) befürchtet wurde.

Das Verständnis von Unterhaltung hat sich jedoch indes gewandelt. Im Vordergrund steht nunmehr die entstehende Leser- Text- Interaktion. Dabei wird der Zielzustand des sich unterhalten Fühlens angestrebt.

Da dies jedoch auf vielfältige Weise geschehen kann, ist eine genaue Definition dessen, was unter Unterhaltung verstanden werden kann, schwierig. Um dennoch eine Annäherung an diesen Begriff zu ermöglichen, werden nachfolgend verschiedene Formen der Unterhaltung näher betrachtet.

Spaß

Als eine wichtige Unterhaltungsform gilt der Spaß. Das diese Unterhaltungsform von Lesern sehr geschätzt wird, verdeutlicht die Studie *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend* der STIFTUNG LESEN, bei der sich 33% der befragten Leser bei Büchern die Integration von Humor wünschten (vgl. FRANZMANN 2001, S.17). Doch was kann genau unter diesem Wunsch verstanden werden?

KLIMMT/ VORDERER (2004, S.41) führen verschiedene Situationen an, die von Lesern als lustig empfunden werden können: Einerseits kann Spaß durch die Beobachtung von Missgeschicken und Erniedrigungen unsympathischer Personen entstehen. Dadurch kann zum einem der Gerechtigkeitssinn des Lesers aktiviert und zum anderen durch einen sozialen Vergleich das Selbst aufgewertet werden. Andererseits kann auch die Auflösung von Gefahrensituationen belustigend wirken.

Obwohl es natürlich schwierig ist zu definieren, was der einzelne Leser als lustig empfindet, soll durch einen exemplarischer Ausschnitt aus dem Buch *Hexe Lilli und der verrückte Ritter* der Versuch unternommen werden, eine Situation aufzuzeigen, die beide zuvor beschriebenen Momente enthält.

Das Textbeispiel zeigt einerseits die Bloßstellung einer unsympathischen Person, nämlich Lillis grimmigen Nachbarin Frau Knorz. Andererseits zeigt es die Auflösung einer Gefahrensituation, in der die Geheimhexe Lilli ihre Fähigkeiten weiterhin vor ihren Mitmenschen verbergen kann. Dies ist jedoch gar nicht so einfach, da sie einen Ritter aus einer längst vergangenen Zeit herbeigehext hat. Die Idee für diesen Zauber bekam Lilli zuvor, als sie beobachtete, wie ihr kleiner Bruder Leon sich als Ritter verkleidete. Bei der Auflösung der Gefahrensituation spielt dieser erneut eine nicht unerhebliche Rolle.

Denn nachdem der Ritter Frau Knorz für einen bösen Drachen hielt und sie verfolgte, kommt diese nun gemeinsam mit zwei Polizisten zurück:

„Kaum hat Lilli das Hexenbuch wieder unter dem Bett versteckt, klingelt es erneut an der Tür. Lilli atmet tief durch. Frau Knorz! Und sie hat Verstärkung mitgebracht: Zwei Polizisten auch das noch! „Die Göre können Sie gleich mit verhaften, Herr Wachmeister“, keift Frau Knorz los [...] Glauben Sie dieser Göre kein Wort! [...] Vorsicht! [...] Der Mann ist wirklich sehr groß und stark ... und er hat eine gefährliche Lanze!“ [...] Lilli [...] verkündet: „Ich gebe auf! Frau Knorz hat Recht. In diesem Zimmer ist wirklich ein gefährlicher Mann. Er ist riesengroß und stark. Und natürlich hat er auch eine gefährliche Lanze. Vorsicht vor dem furchtbaren Ritter.“ Damit öffnet sie Leons Zimmertür. Die Polizisten brechen gleichzeitig in schallendes Gelächter aus [...]: „Ich glaube, Frau Knorz sollte sich bei dem Mädchen entschuldigen!“ „Das ist Hexerei, Herr Wachmeister!“, kreischt Frau Knorz [...] Frau Knorz verlässt schimpfend die Wohnung“ (KNISTER 2007, S.46 ff.).

Spannung

Neben Spaß gilt auch Spannung als eine wichtige Form der Unterhaltung. Zentral für das Empfinden von Spannung ist die Aufmerksamkeitslenkung, bei der Leser häufig derart in ihren Text vertieft sind, dass sie „Außenreize [...] kaum oder gar nicht mehr“ (KLIMMT/ VORDERER 2004, S.43) wahrnehmen. Zu groß ist der von Neugierde geleitete Drang, wissen zu wollen, was als nächstes geschieht. Wird die Spannung schließlich aufgelöst, stellen sich beim Leser Gefühle der Erleichterung und Freude ein (vgl. ebd., S.43).

Um dies zu verdeutlichen, greife ich eine weitere Szene aus dem Kinderbuch *Hexe Lilli und der verrückte Ritter* auf, in der Lilli die Situation mit dem Ritter über den Kopf zu wachsen droht. Um nicht als Hexe entlarvt zu werden, muss sie diesen so schnell wie möglich wieder in dessen Zeit zurückhexen. Dies gestaltet sich jedoch schwerer als von Lilli erwartet:

„In diesem Moment stürmt Don Quichotte in Lillis Zimmer. [...] Schwups ... reist der Ritter ihr das Buch aus der Hand. [...] Lilli [...] zerrt das Buch zurück.

Aber Pech: Der Ritter hält die aufgeschlagene Seite fest und – RATSCH hat er nur noch die lose Seite in der Hand. Mist! [...] ZUWUSCH! Lilli steht allein da. [...] Er hat sich selbst weggehext“ (KNISTER 2007, S.43 ff.).

Beim Lesen dieser Szene werden sicherlich viele jüngere Leser mitfiebern und mit Erleichterung Lillis Erfolg registrieren. Doch wodurch kann überhaupt diese emotionale Beteiligung des Rezipienten beim Lesen spannender Texte erklärt werden? KLIMMT/ VORDERER (2004, S.44 ff.) verweisen zur Beantwortung dieser Frage auf die *Affective- Disposition- Theorie* von ZILLMAN. Nach dieser Theorie wird Spannung dadurch erzeugt, dass der Rezipient für den Protagonisten, Positives und für den Antagonisten Negatives erhofft. Ob der Protagonist jedoch wirklich erfolgreich sein wird, kann zu Beginn des Rezeptionsvorganges noch nicht abgesehen werden, weshalb das Spannungserleben steigt.

Dies kann auch im oben angeführten Beispiel beobachtet werden, wobei der verrückte Ritter für die meisten Leser natürlich kein klassischer Gegner bildet, der dadurch negativ beurteilt werden würde. Dennoch dürfte das Lesen von den meisten Rezipienten mit einer Hoffnung auf Lillis Erfolg einhergehen. Denn nur wenn der Ritter verschwindet, bleibt die Zauberei für Lilli ohne weitere Konsequenzen.

Melancholie

Die oben beschriebenen Gefühle spielen bei der Unterhaltungsform der Melancholie für Leser lediglich eine untergeordnete Rolle. Vielmehr muss sich der Leser bereits vor dem Leseprozess darauf einstellen, dass ihn nichts Erheiterndes erwarten wird, da er in der Regel mit Inhalten konfrontiert wird, die melancholische Prozesse auslösen können. Warum scheinen sich Leser also dennoch bewusst dieser Unterhaltungsform zuzuwenden?

Eine Erklärung für den Unterhaltungswert trauriger Literatur liefert das Konzept der Meta- Emotion (vgl. KLIMMT/ VORDERER 2004, S.46). Nach diesem Konzept können negative Stimmungen durchaus positiv bewertet werden. Dies geschieht vor allem dann, wenn sie bei Bedarf eine Art emotionale *Reinigung* ermöglichen. Dies kann etwa durch das Weinen geschehen, das beispielsweise bei der Rezeption trauriger Texte ausgelöst werden kann. Dadurch entsteht auch eine mögliche Erklärung, warum traurige Literatur vor allem von Mädchen und Frauen rezipiert wird.

KLIMMT/ VORDERER (2004, S.47) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass zur männlichen Geschlechterrolle eine positive Bewertung negativer Stimmungen oftmals nicht zu passen scheint. Die zugeschriebene männliche Geschlechterrolle begünstigt das Vermeiden oder Modifizieren dieser negativen Stimmungen, da Vorstellungen, wie etwa die, dass *richtige* Männer niemals weinen, auch gegenwärtig häufig noch gesellschaftlich präsent sind.

Spaß, Spannung und Melancholie stehen sich in der Literatur natürlich nicht unvereinbar gegenüber. In Kinder- und Jugendbücher werden beispielsweise oftmals sowohl Spaß als auch Spannung in die erzählten Geschichten integriert, wodurch sie für ihre Leser überhaupt so attraktiv erscheinen. Dies sollte durch die Ausschnitte des Buches *Hexe Lilli und der Ritter auf Zeitreise* verdeutlicht werden.

Besondere Bedeutung kommt aber, unabhängig von der Unterhaltungsform, immer den beinhalteten Charakteren zu. Durch die Darstellung der Situation aus ihrer Sicht wird sowohl Struktur und Sinn gegeben, als auch eine emotionale Beteiligung hervorgerufen. Hierbei gewinnen vor allem die emotionalen Prozesse der Sympathie und Empathie an Bedeutung, die im Weiteren erläutert werden.

2.2.1.2 Folgefunktionen des Lesens fiktionaler Texte

Stärkung von Empathie

Durch das Lesen fiktionaler Texte kann die Empathiefähigkeit gestärkt werden, da ihre Leser unweigerlich mit verschiedenen Personen und deren Gefühlswelten konfrontiert werden. „Empathie stellt die kontrollierte, reflektierte und bewusste Form von Identifikation dar“ (RUPP/ HEYER/ BONHOLT 2004, S. 108). Zugrunde gelegt werden zum einen der Prozess der kognitiven Perspektivenübernahme und zum anderen das emotionale Einfühlen (vgl. ebd., S.109). Dadurch wird beim Lesen das Nachvollziehen von Motiven, Intentionen und Handlungen geschilderter fiktiver Personen ermöglicht, wobei auch solche Handlungen nachvollzogen werden können, die der Leser selbst noch nicht erlebt hat (vgl. ebd., S.108). So ist auch, unabhängig davon, eine Konkordanz der Emotionen des Lesers mit der geschilderten Person möglich.

Im Unterschied zur Sympathie bezieht sich Empathie beim Lesen nicht ausschließlich auf bestimmte Personen der fiktiven Welt.

Vielmehr kann ein emphatischer Perspektivenwechsel unabhängig vom eigenen Werte- und Normensystem erfolgen. Dass Empathie nicht ausschließlich auf Charaktere beschränkt bleiben muss, die man als sympathisch empfindet, kann durch das bereits in 2.2.1.1 angeführte Textbeispiel verdeutlicht werden, das nun auch hier noch einmal abgebildet wird:

„Kaum hat Lilli das Hexenbuch wieder unter dem Bett versteckt, klingelt es erneut an der Tür. Lilli atmet tief durch. Frau Knorz! Und sie hat Verstärkung mitgebracht: Zwei Polizisten auch das noch! „Die Göre können Sie gleich mit verhaften, Herr Wachmeister“, keift Frau Knorz los [...] Glauben Sie dieser Göre kein Wort! [...] Vorsicht! [...] Der Mann ist wirklich sehr groß und stark ... und er hat eine gefährliche Lanze!“ [...] Lilli [...] verkündet: „Ich gebe auf! Frau Knorz hat Recht. In diesem Zimmer ist wirklich ein gefährlicher Mann. Er ist riesengroß und stark. Und natürlich hat er auch eine gefährliche Lanze. Vorsicht vor dem furchtbaren Ritter.“ Damit öffnet sie Leons Zimmertür. Die Polizisten brechen gleichzeitig in schallendes Gelächter aus [...]: „Ich glaube, Frau Knorz sollte sich bei dem Mädchen entschuldigen!“ „Das ist Hexerei, Herr Wachmeister!“, kreischt Frau Knorz [...] Frau Knorz verlässt schimpfend die Wohnung“ (KNISTER 2007, S.46 ff.).

Beim Lesen der Geschichte liegt es zunächst Nahe, dass der Leser Frau Knorz gegenüber keine empathische Haltung entwickelt, da ihr Verhalten auf den ersten Blick übertrieben und die Wortwahl *Göre* unangemessen erscheint. Zudem richtet sich ihre Haltung gegen die Hauptperson, mit der sich wahrscheinlich ein Großteil der Leser identifiziert und dieser somit Sympathie entgegenbringt. Dennoch kann durch einen empathischen Perspektivenwechsel das Nachvollziehen der Position der Nachbarin ermöglicht werden. Durch ihn kann dem Leser bewusst werden, dass Knorz' Wut nicht völlig unberechtigt ist. Dies trifft vor allem deshalb zu, da sie zuvor von einem fremden Mann in einer Ritterrüstung verfolgt wurde und nun vor der Polizei als Lügnerin bloßgestellt wird. In Anbetracht dessen erscheint ihr Verhalten durchaus nachvollziehbar. In diesem Fall dürften somit mit hoher Wahrscheinlichkeit mehr Leser zum empathischen als zum sympathischen Verstehen in der Lage sein.

Stärkung von Moralbewusstsein

Neben der Empathie kann auch das Moralbewusstsein von Heranwachsenden durch Lesen gestärkt werden, da Leser unweigerlich mit dem Verhalten und Handeln verschiedener fiktiver Personen konfrontiert werden und dabei eine eigene Haltung entwickeln müssen. Moralbewusstsein entsteht dabei jedoch nicht erst durch die Lektüre von Texten, sondern vielmehr wird innerhalb der Kommunikation über das Gelesene deutlich, welche Kompetenzen des moralischen Urteilens Kinder bereits an Texte herantragen. Dies trifft vor allem dann zu, wenn Kinder dazu aufgefordert werden, geschilderte Charaktere und deren Handlungen zu bewerten. Hier besteht ein enger Zusammenhang zur Stärkung empathischer Fähigkeiten, weshalb in Anschluss an den Leseprozess Möglichkeiten der Kommunikation geschaffen und die Ermöglichung des empathischen Perspektivenwechsels sowohl im familiären, als auch im institutionellen Bereich genutzt werden sollten (vgl. RUPP/ HEYER/ BONHOLT 2004, S.113).

Stärkung von lebensthematischer Identität

Literatur bietet Lesern darüber hinaus verschiedene Möglichkeiten, über ihre eigene Lebenssituation zu reflektieren und Texte zu rezipieren, die ihren aktuellen Bedürfnissen entsprechen (vgl. ebd., S.113). Lesestoffe für Kinder und Jugendliche können im Hinblick auf die Stärkung von lebensthematischer Identität, so ausgewählt werden, dass sie den Bedürfnissen und Entwicklungsaufgaben der Schüler entgegenkommen. Dadurch können Problemlösestrategien und Anregungen zum Umgang mit eigenen Aufgaben aufgezeigt werden.

Entwicklung von Fantasie

Eine weitere zentrale Folgefunktion literarischer Texte stellt die Fantasieentwicklung dar. KREIBICH/ MÄHLER (2003, S.26) verweisen darauf, dass Bücher geeignete Mittel sind, diese Entwicklung zu unterstützen, da sie das Ausdenken eigener Welten ermöglichen. Im Gegensatz zu audio- visuellen Medien werden beim Lesen entsprechende Bildvorlagen nicht mitgeliefert.

Vielmehr müssen bei der Lektüre fiktionaler Texte primäre Vorstellungen konstruiert werden, die sich als ein Zusammenspiel aus den geschilderten Situationen und den handelnden Personen gestalten (vgl. RUPP/ HEYER/ BONHOLT 2004, S. 102). Obwohl sich die Fantasieentwicklung im angeführten Schaubild (vgl. Abb.1) lediglich auf die Rezeption fiktionaler Texte beschränkt, soll hier dennoch darauf verwiesen werden, dass auch die Lektüre nicht-fiktionaler Texte vielfältige Möglichkeiten bieten kann, die Fantasieentwicklung zu unterstützen. Auch sie fordern den Leser auf, sich von gelesenen Inhalten innere Bilder zu erstellen. Da dies jedoch keine zentrale Folgefunktion von nicht- fiktionalen Texten darstellt, werde ich darauf im Weiteren nicht eingehen.

Entwicklung und Aufrechterhaltung des kulturellen Gedächtnisses

Fiktionale Texte bieten schließlich die Möglichkeit das kulturelle Gedächtnis zu erhalten. Durch sie können wichtige kulturelle Erfahrungen gespeichert sowie für nachfolgende Generationen aufbewahrt und nutzbar gemacht werden. So werden beispielsweise Mythen und Berichte historischer Ereignisse oder auch Wertevorstellungen über Generationen hinweg weitergegeben. Damit Leser jedoch diese Erkenntnisse und Wissensbestände vergangener Epochen für sich gewinnbringend einsetzen können, wird wiederum eine entsprechend erworbene Lesekompetenz vorausgesetzt.

2.2.2 Funktion des Lesens nicht- fiktionaler Texte

Nicht- fiktionale Texte befassen sich, im Gegensatz zu fiktionalen Texten, mit der realen Welt. Sie „zielen auf die Vermittlung von Wissen bzw. Urteilen über und in“ (ROSENBROCK 2008, S.54) dieser Welt ab und erheben den Anspruch nachvollziehbar und überprüfbar zu sein.

2.2.2.1 Lesen zur Information

Wer sich nicht- fiktionalen Texten nähert, will sich vor allem informieren. Das Lesen zur Information ist neben der Funktion der Unterhaltung dabei für Leser von hoher Bedeutung. Dies verdeutlicht die Studie *Leseverhalten im neuen Jahrtausend* der STIFTUNG LESEN aus dem Jahr 2001, bei der 15% der befragten Personen angaben, Lesen als Mittel der Informationsaneignung- und Erweiterung zu nutzen (vgl. FRANZMANN 2001, S.15).

Kategorisierungen informativer Texte können dabei der Buchwissenschaft entnommen werden, die verschiedene Druckmedien wie Bücher, Zeitungen und Zeitschriften nach Sparten und Gattungen unterteilt. Dies entspricht auch weitgehend den im Buchhandel vorfindbaren Einteilungen. Eine weitere Untergliederung in Themenfelder und Zielgruppen erweist sich dabei als besonders sinnvoll, da so ein schneller Überblick über einzelne Interessensgebiete ermöglicht wird.

CHRISTMANN (2004, S. 67 ff.) teilt Sach- und Informationstexte schließlich in drei Gruppen ein:

(1) Didaktische Texte oder Lehrtexte:

Das Ziel von didaktischen Texten ist es, das Vorwissen des Lesers zu aktivieren und diesem neue Informationen hinzuzufügen. Bevor das Wissen des Lesers erweitert werden kann, muss es gegebenenfalls zunächst korrigiert werden (vgl. ROSENBROCK 2008, S.52). Ob der Leser den Text verstehen kann, hängt im Wesentlichen davon ab, inwiefern er den inhaltlichen und sprachlichen Ansprüchen des Textes gerecht werden kann. Daher erscheinen beispielsweise Texte von NITZSCHE oder CAMUS für Grundschüler eher ungeeignet

(2) Persuasionstexte:

Persuasionstexte wollen ausdrücklich bestimmte Emotionen beim Leser ansprechen. Sie appellieren bewusst an ihre vermittelte Botschaft und wollen darüber hinaus den Leser dazu auffordern, das Gesagte umzusetzen (vgl. ROSENBROCK 2008, S.52). Dies kann beispielsweise bei Reden mit einem religiösen oder politischen Hintergrund beobachtet werden.

(3) Instruktionstexte:

Im Gegensatz zu Persuasionstexten wollen Instruktionstexte nicht die Veränderung der Einstellung eines Menschen erreichen, sondern richten sich an das prozedurale Wissen des Lesers. Durch Instruktionen sollen unterschiedliche Merkmale einer Person verändert werden. Beim Lesen wird dieser dazu aufgefordert, die geschilderte Handlung dem Text entsprechend umzusetzen. Beispiele dafür stellen etwa Kochrezepte sowie Anleitungen zum Aufbau neuer Möbel dar.

Um aus einem Text jedoch überhaupt adäquat Informationen schöpfen zu können, sind differenzierte Strategien hilfreich, die als Primär- und Sekundärstrategien bezeichnet werden (vgl. CHRISTMANN 2004, S.69 ff).

Primärstrategien ermöglichen dabei eine unmittelbare Aufnahme der Informationen und deren Abruf sowie Transfer während des Lesens. Hierbei gewinnen auch Wiederholungs- und Organisationsstrategien sowie Elaborationsstrategien an Bedeutung. Durch sie wird ein besseres Einprägen, Behalten, Strukturieren und Verknüpfen neuer Informationen mit dem bereits vorhandenen Wissen möglich. Aber auch *Stützstrategien* sind von Bedeutung, da durch sie der Leseprozess gesteuert und aufrechterhalten wird. So ermöglichen affektive Strategien die Aufmerksamkeitssteuerung und Selbstmotivation. Metakognitive Strategien ermöglichen es dem Leser, über seinen Denk- und Lernvorgang zu reflektieren.

2.2.2.2 Folgefunktionen des Lesens nicht- fiktionaler Texte

Wissensvertiefung

Eine zentrale Folgefunktion des Lesens informativer Texte ist vor allem die Wissensvertiefung. Wie wichtig sie für Leser ist, verdeutlicht die Studie *Leseverhalten im neuen Jahrtausend* der STIFTUNG LESEN. Hier führten 22% der befragten Personen, bezogen auf Beweggründe für das Lesen, die berufliche Weiterqualifikation an (vgl. FRANZMANN 2001, S.15).

(Politische) Meinungsbildung

Die Rezeption informativer Texte soll und kann zudem in besonderem Maße zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen. Dafür werden neben Zeitungen vermehrt elektronische Medien wie Fernsehen und Internet zur Informationsbeschaffung herangezogen (vgl. RUPP/ HEYER/ BONHOLT 2004, S.118). Nicht selten werden diese parallel genutzt. Dies verdeutlichen Befragungen zum Medienverhalten von Jugendlichen wie etwa die JIM- Studie (vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST 2008).

(Argumentative) Kommunikation

Damit kommunikative Fähigkeiten gefördert werden können, sollte die Anschlusskommunikation auch bei der Rezeption von nicht-fiktionalen Texten berücksichtigt werden.

Durch diese kommunikative Situation können Schüler dazu befähigt werden, sich verbal mit einem Text auseinanderzusetzen bzw. getroffene Lesehaltungen zu verbalisieren.

Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen und des sozialen Wandels

Nicht- fiktionale Texte bieten abschließend die Möglichkeit, die gesellschaftliche Strukturen sowie den sozialen Wandel, dem eine Gesellschaft unterliegt, zu verstehen. Da dies komplexe Prozesse sind, wird für ein adäquates Verständnis des Textes nicht selten ein hohes Maß an Wissen aus verschiedenen Bereichen vorausgesetzt. Dieses kann sich der Leser durch die Rezeption informativer Texte aneignen. Hier können natürlich auch fiktionale Texte an Bedeutung gewinnen (vgl. RUPP/ HEYER/ BONHOLT 2004, S.129), jedoch bildet diese Folgefunktion bei ihnen eine eher untergeordnete Rolle.

2.2.3 Gemeinsame Folgefunktionen des Lesens fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte

Entwicklung von ästhetischer Sensibilität

Wie in der Einleitung dieses Kapitels erwähnt wurde, gibt es Folgefunktionen, die sowohl fiktionalen als auch nicht- fiktionalen Texten zugeordnet werden können. Eine dieser gemeinsamen Folgefunktionen bildet die Entwicklung der ästhetischen Sensibilität. Sie umfasst neben der Ausbildung von Formbewusstsein (literarischer) Texte auch Fähigkeiten des Verstehens von Symbolen und metaphorischen Ausdrucksweisen (vgl. ebd., S.103). Im Deutschunterricht kann die Ausbildung und Stärkung dieser Fähigkeiten vor allem durch den handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Literatur unterstützt werden, da Schüler dadurch ein handelnder Einsatz differenzierter ästhetischer Mittel ermöglicht wird.

RUPP/ HEYER/ BONHOLT (2004, S.104) verweisen hier auch erneut auf den Stellenwert literarischer Gespräche, die einen Austausch über den Sinn und die Gestaltung eines Textes zwischen Lehrer und Schülern ermöglichen.

Entwicklung von sprachlicher Differenziertheit

Die Notwendigkeit sprachliche Differenziertheit im Handlungsfeld Schule zu fördern, wird durch ihren Stellenwert in den neuen Bildungsplänen verdeutlicht. RUPP/ HEYER/ BONHOLT (2004, S.105) fassen unter dem Begriff der sprachlichen Differenziertheit wichtige Fähigkeiten, die in ähnlicher Form auch in den neuen Bildungsplänen für die Grund- und Förderschulen aufgegriffen werden:

- Fähigkeit, mit Sprache mündlich und schriftlich umzugehen
- Fähigkeit, die eigene Sprache situationsangemessen und partnerbezogen zu benutzen
- Fähigkeit, die Sprache anderer stilistisch, grammatisch und/oder lexikalisch zu bewerten
- Fähigkeit über Sprache und ihre Strukturen zu reflektieren

Die Förderung sprachlicher Differenziertheit kann dabei bereits früh durch die Schaffung kommunikativer Situationen geschehen, die unter anderem Sprachspiele und Vorlesesituationen umfassen. In der Schule wird schließlich an diesem Wissen angeknüpft, indem sich Schüler noch intensiver mit Texten auseinandersetzen und dadurch weitere, vertiefende Kenntnisse, beispielsweise über verschiedene Textsorten, erwerben. Dieser Prozess ist mit Beendigung der Primar- bzw. Sekundarstufe noch nicht abgeschlossen. Vielmehr können auch noch während einer späteren Ausbildung Kompetenzen, wie beispielsweise die adäquate Verwendung von Fachsprache, erworben werden (vgl. ebd., S.107).

Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten

Als weitere gemeinsame Folgefunktion ermöglichen fiktionale und nicht-fiktionale Texte dem Leser über die Welt in ihrem jetzigen Zustand nachzudenken. Darüber hinaus werden aber auch auf vielfältige Weise Gelegenheiten erschaffen, sich mit so genannten *möglichen* Welten auseinanderzusetzen. In den Bereichen der Philosophie und der Politikwissenschaft etwa eröffnet das *gedankliche Experiment* Chancen, sich mit *möglichen* Welten auseinanderzusetzen.

2.3 Zusammenfassung zentraler Inhalte des zweiten Kapitels und deren Konsequenzen für eine unterrichtsbezogene Leseförderung

Als erste Zusammenfassung zentraler Inhalte des vorausgegangenen Kapitels lässt sich festhalten, dass Lesen als ein Prozess umschrieben werden kann, bei dem der Leser parallel Informationen auf der Wort- Satz- und Textebene aufnimmt. Analog dazu bildet er Hypothesen und verknüpft verschiedene Informationen miteinander. MANN (1991) unterscheidet im Hinblick auf die Lesetätigkeit drei Arten des Lesens: das Vorlesen, das stille Lesen und die Leseübung. Diese Formen sollten zwar in den Schulalltag integriert werden, jedoch bedeutet dies nicht, dass sie in jeder Unterrichtseinheit Berücksichtigung finden können. Es wäre auch denkbar, dass im Rahmen einer Einheit zur Förderung der Lesemotivation das Vorlesen sowie das stille Lesen im Vordergrund stehen. Leseübungen könnten dann verstärkt in anderen Kontexten aufgegriffen werden. Nach MANN (1991), die eine Trennung von den anderen Leseformen vorschlägt, wäre dies ohnehin sinnvoll.

Wie in diesem Kapitel im Weiteren herausgearbeitet wurde, hat die Rezeption von Texten verschiedene Aufgaben. Im Hinblick auf die Funktion der Rezeption fiktionaler und nicht- fiktionaler Texte kann, orientiert an der schematischen Darstellung von GROEBEN (2004), im Wesentlichen zwischen dem Lesen zur Unterhaltung und dem Lesen zur Information unterschieden werden. Darüber hinaus gewinnen auch verschiedene Folgefunktionen, wie zum Beispiel die Entwicklung von Fantasie oder politischer Meinungsbildung, an Bedeutung. Im Hinblick auf die Gestaltung von unterrichtsbezogenen Leseprozessen ergibt sich daraus, dass beide Textsorten – fiktionale und nicht-fiktionale Texte – berücksichtigt werden sollten. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass Schülern innerhalb einer Lerneinheit zu einem Themenfeld sowohl Sachtexte als auch literarische Texte zur Verfügung gestellt werden. Um diese Texte verstehen zu können, ist jedoch immer ein gewisses Maß an Lesekompetenz erforderlich.

Was genau sich hinter diesem Begriff verbirgt und wie sich Lesekompetenz entwickelt, arbeite ich in den folgenden Kapiteln heraus.

3. Lesekompetenz

Als im Jahr 2001 die Ergebnisse der PISA- Studie 2000 veröffentlicht wurden, entfachte eine Diskussion, bei der die Lesekompetenz einen festen Platz einnahm. Die Grundlage für die Teilnahme an PISA bildete ein Beschluss, der bereits 1997 von der *Kultusministerkonferenz* (KMK) verabschiedet wurde. Dadurch wurde Deutschland die Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien ermöglicht, wodurch das deutsche Bildungssystem nun in regelmäßigen Abständen mit den Bildungssystemen anderer Länder verglichen werden kann (vgl. GRANZER/ HORNBERG 2008, S.7). Seit diesem Beschluss beteiligt sich Deutschland an verschiedenen Vergleichsstudien im Primar- und Sekundarbereich.

Zwei dieser Studien bilden PISA und IGLU. Sie arbeiten die Kompetenzen von Schülern in verschiedenen Lernbereichen heraus und legen beide im Wesentlichen ein ähnliches Lesekompetenzkonstrukt zugrunde. Dabei gehen sie von einer eng gefassten Konzeption der Lesekompetenz aus. Hierin unterscheiden sie sich von der Lesesozialisationsforschung, die in ihrer weit gefassten Konzeption der Lesekompetenz, weitere für das Lesen relevante Aspekte mit einbezieht.

Im Folgenden werde ich anhand einer näheren Betrachtung beider Konzepte sowie der Vergleichsstudien PISA und IGLU, erläutern und herausarbeiten, wie es um die Lesekompetenz deutscher Schüler im internationalen Vergleich steht.

3.1 PISA und IGLU: Zwei eng gefasste Konzeptionen der Lesekompetenz

3.1.1 PISA

Im Auftrag der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) werden seit dem Jahr 2000 im Dreijahresrhythmus die Kompetenzbereiche Lesen sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung untersucht (vgl. ARTELT ET AL. 2004, S.140). Die Zielgruppe von PISA bilden fünfzehnjährige Jugendliche, die zum Testzeitpunkt das Schulsystem besuchen.

PISA geht bei ihrer Definition der Lesekompetenz, wie oben bereits erwähnt, von einer eng gefassten Konzeption aus. Dieser liegt das aus der anglo- amerikanischen Forschung stammende Konzept der *Reading literacy* zugrunde. Dabei wird die Frage aufgeworfen, welche Grundkompetenzen ein Mensch für die erfolgreiche Teilnahme am beruflichen und gesellschaftlichen Leben benötigt. Zu diesen Grundkompetenzen werden bei PISA Basisfähigkeiten im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich, aber auch im Lesen gezählt. Durch die Fähigkeiten im letzt genannten Bereich sollen die „charakteristischen Kommunikations- und Handlungsanforderungen, denen ein durchschnittlicher Gesellschaftsteilnehmer in seinem Alltag und Beruf begegnet“ (HURRELMANN 2008, S.21) bewältigt werden können. Das Lesekompetenzkonstrukt bei PISA stellt somit einen gesellschaftlich-pragmatischen Bedarf auf und bezieht sich vor allem auf kognitive Prozesse der Informationsaufnahme, die hauptsächlich beim Verstehen von Sach- und Informationstexten zum Tragen kommen. Lesen steht somit in enger Verbindung zu den in 2.2.2.1 und 2.2.2.2 angesprochenen (Folge-)Funktionen des Lesens nicht- fiktionaler Texte.

Um vielfältige Anwendungsaufgaben zu schaffen, können die Schüler bei PISA auf Texte zurückgreifen, die verschiedene Lesesituationen repräsentieren. Bei rund 45% der Aufgaben können die Jugendlichen dabei zu vorgegebenen Fragen selbständig Antworten formulieren (vgl. ARTELT ET AL. 2004, S.142). Bei den übrigen Aufgaben müssen aus verschiedenen Antwortmöglichkeiten die Richtigen ausgewählt werden.

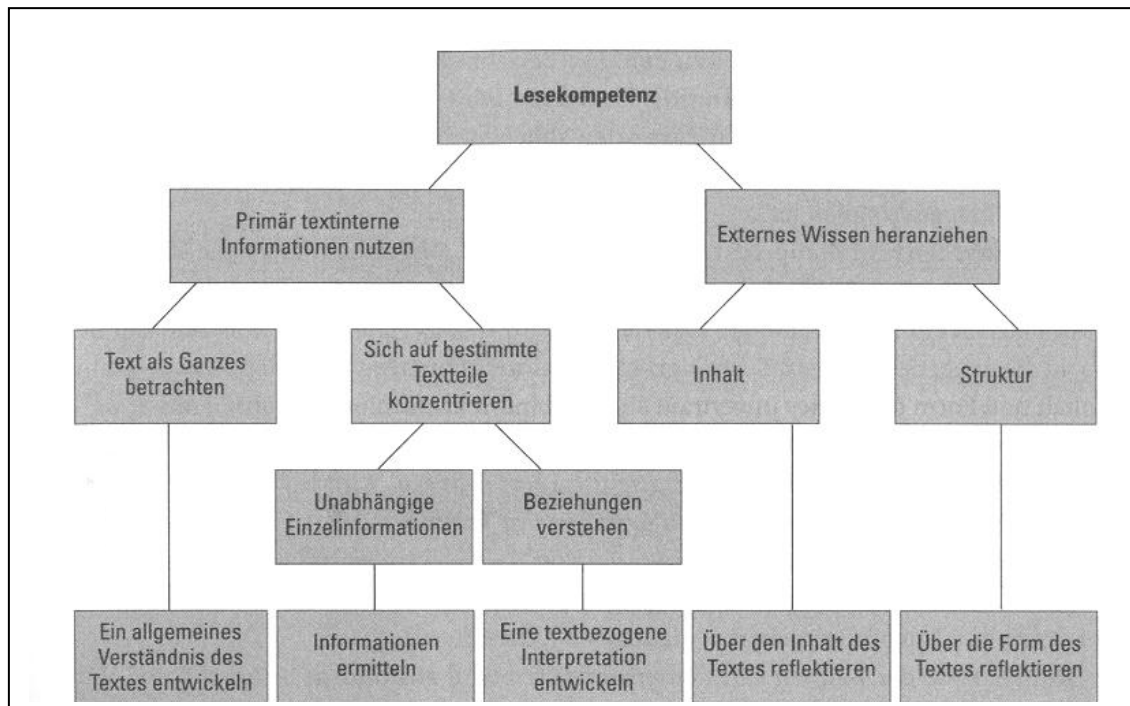


Abb. 2: Verstehensprozesse bei PISA (ARTELT ET AL. 2004, S.143)

Bei der Bearbeitung der Aufgaben gewinnen im Wesentlichen zwei Verstehensleistungen an Relevanz. Einerseits sind dies textimmanente Verstehensleistungen, bei denen die im Text enthaltenen Informationen zur Beantwortung der Fragen herangezogen werden können. Diese Aufgaben bilden mit etwas 70% die größte Aufgabengruppe. Andererseits werden wissensbasierte Verstehensleistungen überprüft, bei denen eine adäquate Interpretation erst dadurch ermöglicht wird, indem der Leser auf nicht im Text enthaltendes Vorwissen zurückgreift.

Wie in der Abbildung *Verstehensprozesse bei PISA* (vgl. Abb.2) dargestellt, ist zwischen fünf Aspekten der Lesekompetenz zur Lösung von Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zu unterscheiden (ARTELT ET AL. 2004, S.144 ff).

(1) Oberflächliches Verständnis einfacher Texte:

Schüler, die die erste Lesekompetenzstufe erreichen, weisen elementare Lesefähigkeiten auf. Diese befähigen sie, Texten Informationen zu entnehmen, die deutlich erkennbar sind.

(2) Herstellen einfacher Verknüpfungen:

Mit dem Erreichen der zweiten Lesekompetenzstufe sind Schüler dazu in der Lage, zwischen verschiedenen Textteilen einfache Verknüpfungen herzustellen. Sie können nun mit einer begrenzten Anzahl an ablenkenden Informationen umgehen. Zudem kann der Hauptgedanke des Textes herausgearbeitet und Informationen mit dem Alltagswissen verbunden sowie diese aufgrund eigener Erfahrungen und Einstellungen beurteilt werden

(3) Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen:

Schüler, die die dritte Kompetenzstufe erreicht haben, können Informationen nutzen, die beim Lesen nicht offensichtlich gegeben sind. Zudem können wichtige Inhalte erfasst werden, selbst wenn weitere Informationen von diesen ablenken.

(4) Detailliertes Verständnis komplexer Texte:

Mit dem Erreichen der vierten Kompetenzstufe können inhaltlich und formal unvertraute Texte genutzt werden. Mögliche Hürden, wie etwa Mehrdeutigkeiten oder den eigenen Erwartungen widersprechende Elemente, werden nun adäquat bewältigt. Zudem können Texte auch unter Einbezug externen Wissens beurteilt werden.

(5) Flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte:

Komplexe, unvertraute und lange Texte können erst mit dem Erreichen der fünften Kompetenzstufe vom Leser flexibel genutzt werden. Diese werden nun in ihrer Vollständigkeit und Detailliertheit verstanden. Des Weiteren werden feine sprachliche Nuancen adäquat interpretiert und das Gelesene in das Vorwissen integriert. Dies alles ermöglicht dem Leser schließlich die Möglichkeit, gelesene Inhalte kritisch zu bewerten.

Diese Darstellung verdeutlicht, dass für ein vertieftes Textverständnis die Ermittlung von Informationen allein nicht ausreicht. Vielmehr müssen diese miteinander verknüpft, interpretiert, reflektiert und bewertet werden können. Erst dadurch kann ein Text in all seinen Facetten verstanden werden.

Der internationale Vergleich zeigt, dass sich die Leseleistungen der Fünfzehnjährigen in Deutschland von 2000 bis 2006 verändert haben. „Die Textleistungen sind langsam, aber kontinuierlich angestiegen“ (ARTELT/DRECHSEL 2006, S.235). Jedoch ist immer noch ein deutlicher Abstand zu den in PISA vertretenden Spitzenländern erkennbar. Zudem muss darauf verwiesen werden, dass der Mittelwert in Deutschland zwar angestiegen, andererseits aber auch der OECD- Durchschnittswert für die Lesekompetenz zurückgegangen ist (vgl. ebd., S.235).

3.1.2 IGLU

Mit IGLU hat sich die Bundesrepublik Deutschland 2001 zum ersten Mal an der internationalen Schulleistungsstudie PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) beteiligt, die von der IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) regelmäßig im Abstand von fünf Jahren durchgeführt wird. Durch IGLU soll die Lesekompetenz von Kindern am Ende der Grundschulzeit ermittelt, sowie allgemeine Informationen über Lernbedingungen in den Teilnahmestaaten erhoben werden (vgl. BOS ET AL. 2007a, S.11).

Wie bei PISA, wird auch bei IGLU das Literacy- Konzept der anglo-amerikanischen Forschung zu Grunde gelegt. Im Unterschied zu PISA, „wird bei IGLU jedoch ein kompletter Schülerjahrgang untersucht“ (vgl. HORNBERG ET AL. 2007, S. 37). Die eingesetzten Lesetexte werden dabei für die Überprüfung so aufgearbeitet und illustriert, dass sie kindgerecht sind. Zudem bekommen die Schüler ein farbig gestaltetes Testheft ausgeteilt.

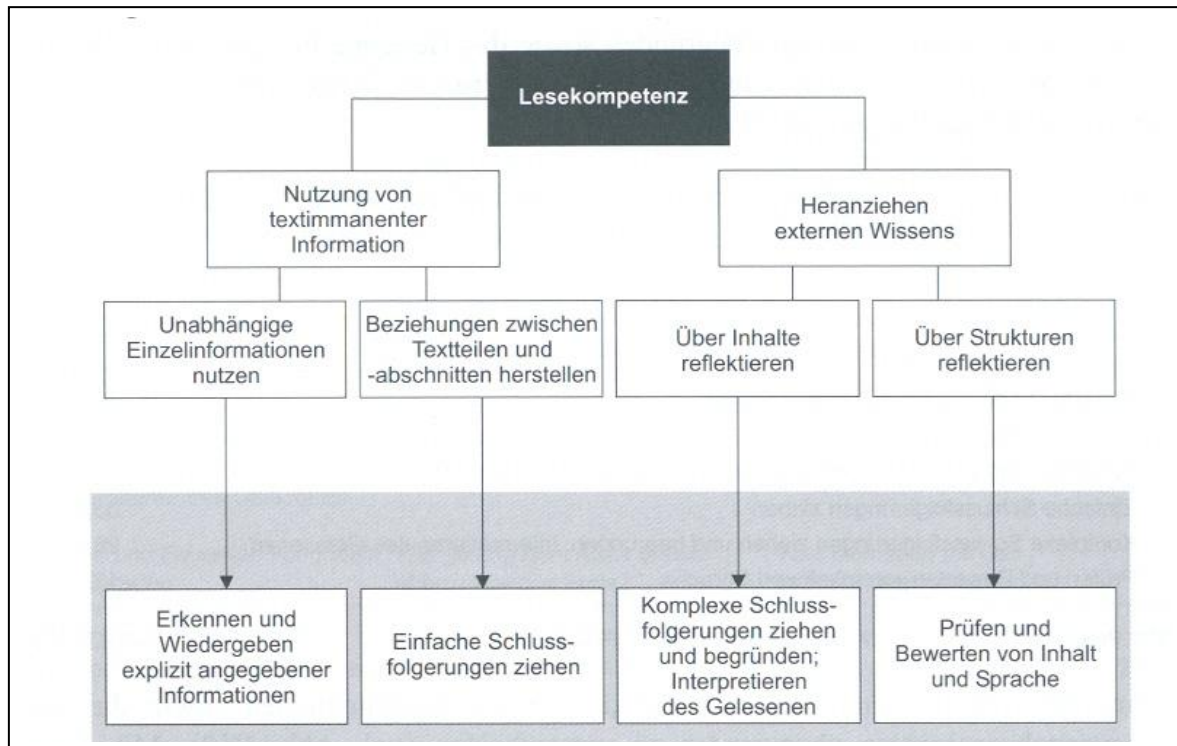


Abb.3: Verstehensprozess in IGLU 2006 (Bos ET. AL. 2007c, S. 85)

Abb. 3 verdeutlicht, dass bei IGLU vier Verstehensprozesse unterschieden werden, die beim Lesen von Texten bedeutsam sind. Unter den textimmanenten Verstehensleistungen werden die Verstehensprozess *Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen* und *Einfache Schlussfolgerungen ziehen* zusammengefasst. Zu den wissensbasierten Verstehensleistungen werden die Verstehensprozesse *komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen, Interpretieren des Gelesenen* sowie das *Bewerten von Inhalt und Sprache* gezählt (vgl. BOS ET AL. 2007b, S.125). Wie bei PISA, werden auch bei IGLU fünf Lesekompetenzstufen unterschieden:

(1) Dekodieren von Wörtern und Sätzen:

Auf der ersten Kompetenzstufe sind Kinder in der Lage, Wörter und Sätze zu entschlüsseln und vorzulesen. Diese Stufe erreichten 2006 2,6% der deutschen Viertklässler (vgl. Bos/ BUDEBERG/ GOY 2008, S.26).

- (2) Explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren:
Kinder auf der zweiten Kompetenzstufe können einen altersangemessenen Text lesen und verstehen. Offensichtliche Details im Text werden von ihnen gefunden und wiedergegeben. Die zweite Kompetenzstufe wurde 2006 von 10,6% der Kinder erreicht (vgl. ebd., S.26).
- (3) Relevante Einzelheiten und Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen:
Mit dem Erreichen der dritten Kompetenzstufe werden die Handlung literarischer Texte sowie der Gesamtzusammenhang verstanden. Zudem können einfache Schlussfolgerungen gezogen und Verbindungen zwischen einzelnen Informationen hergestellt werden. Darüber hinaus werden bei Informationstexten auch strukturgebende Elemente, beispielsweise die Überschrift, genutzt. Auf dieser Kompetenzstufe befanden sich 2006 87% der deutschen Viertklässler (vgl. ebd., S.26).
- (4) Zentrale Handlungsabläufe auffinden und die Hauptgedanken des Textes erfassen und erläutern:
Auf der vierten Kompetenzstufe können Details in einem Text erkannt werden, selbst wenn dieser konkurrierende Informationen enthält. Für das Ziehen von Schlussfolgerungen werden einzelne Textstellen angeführt und Gedanken und Informationen, die über den gesamten Text hinausgehen, verfolgt, eingeordnet und interpretiert. 52% der Viertklässler wiesen 2006 diese Fähigkeiten auf (vgl. ebd., S.26).
- (5) Abstrahieren, Verallgemeinern und Präferenzen begründen:
Auf der fünften Kompetenzstufe werden abstrakte Informationen verstanden und in Beziehung zum eigenen Vorwissen gesetzt sowie der tiefere Sinn von Textaussagen interpretiert. Diese Kompetenzen konnten 2006 10,8% der Viertklässler vorweisen (vgl. ebd., S.26).

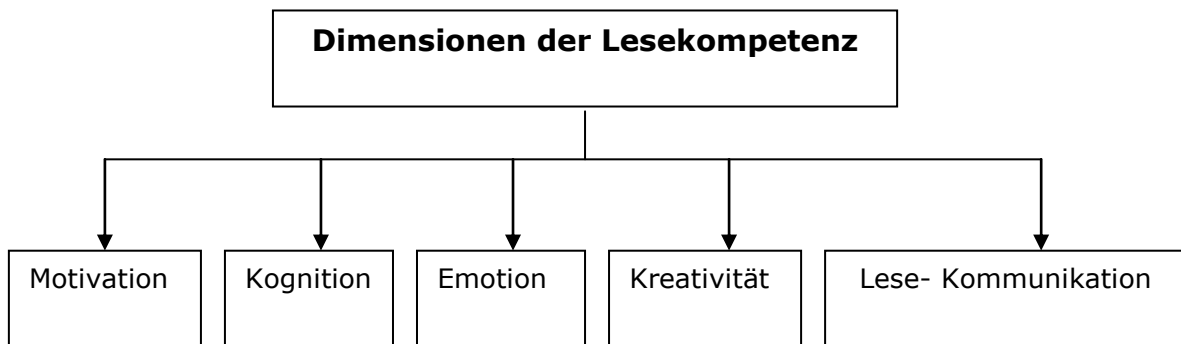
Die angegebenen Prozentwerte zeichnen eine insgesamt positive Bilanz der Lesekompetenz deutscher Viertklässler ab. Deutschland lag 2006 über dem internationalen Mittelwert und im Vergleich zu 2001 stieg die Lesekompetenz 2006 auf der Gesamtskala sogar noch einmal um neun Punkte an (vgl. BOS ET AL. 2007b, S. 140). Dennoch muss hervorgehoben werden, dass 13,2% der Kinder am Ende Grundschulzeit die dritte Kompetenzstufe nicht erreichen. Sie werden in der Fachliteratur als Risikokinder bezeichnet (vgl. BOS/ BUDEBERG/ GOY 2008, S.26) und benötigen vermehrt zusätzliche Unterstützung beim Ausbilden weiterer Lesefähigkeiten.

3.2 Lesesozialisationsforschung: Eine weiter gefasste Konzeption der Lesekompetenz

Im Vergleich zu der an kognitiven Prozessen orientierten Konzeption der Lesekompetenz bei PISA und IGLU, setzt die Lesesozialisationsforschung nicht an einem Bedarf an Lesefähigkeit an, der sich gesellschaftlich betrachtet ergibt. Vielmehr werden weitere Dimensionen der Lesekompetenz berücksichtigt, aufgrund derer Texte nicht nur allein aus instrumentalisierten Gründen der Informationsaufnahme gelesen werden. Dabei kommt das gesamte Spektrum der in Kapitel 2 geschilderten Funktionen des Lesens fiktionaler und nicht- fiktionaler Texte zum Tragen. Hier finden somit neben dem vorrangig informations- und wissensorientierten Lesen einer eng gefassten Konzeption der Lesekompetenz, beispielsweise auch die Entwicklung von Empathiefähigkeit, Moralverständnis oder die Fantasieentwicklung Berücksichtigung (vgl. HURRELMANN 2008, S.22ff). Neben kognitiven Fähigkeiten hebt die Lesesozialisationsforschung also auch motivational-emotionale Aspekte und „kommunikativ- interaktive Bereitschaften und Fähigkeiten“ (ebd., S.24) hervor.

3. Lesekompetenz

Dieses Konzept der erweiterten Lesekompetenz kann, zusammengefasst nach BARTNITZKY (vgl. 2006, S. 19), durch die folgende Grafik verdeutlicht werden. BARTNITZKY erweitert die Konzeption der Lesesozialisationsforschung hierbei um die Dimension der Kreativität.



Die Lesesozialisationsforschung fragt somit, ob der Leser überhaupt Bereitschaft zeigt, sich dem Text lesend zu nähern und dabei positive Erwartungen aktivieren kann (Motivation). Dabei ist der Leser im Idealfall in den Text durch verschiedene Emotionen involviert und empfindet beispielsweise Spaß, Spannung oder Melancholie. Unterhaltungsformen, die vor allem bei der Rezeption fiktionaler Texte relevant erscheinen (vgl. 2.2.1). Zudem wird in diesem Modell auch die Fähigkeit des Lesers, über das Gelesene zu kommunizieren, hervorgehoben. Die von BARTNITZKY hinzugefügte Dimension der Kreativität hinterfragt vor allem, inwiefern der Rezipient zu einem kreativen Umgang mit dem Gelesenen in der Lage ist.

3.3 Zusammenfassung zentraler Inhalte des dritten Kapitels und deren Konsequenzen für eine unterrichtsbezogene Leseförderung

Aufgrund der Erkenntnisse dieses Kapitels, lässt sich festhalten, dass bezüglich der Lesekompetenz zwei Entwürfe unterschieden werden. Zum einen liefern PISA und IGLU eine eng gefasste Konzeption, die auf dem anglo-amerikanischen Konzept READING LITERACY basiert.

Hierbei wird davon ausgegangen, dass Menschen für die erfolgreiche Teilnahme am beruflichen und gesellschaftlichen Leben, ein Repertoire an Grundkompetenzen aus verschiedenen Bereichen benötigen. Einer dieser Bereiche stellt das Lesen dar, wobei hier vor allem Prozesse der Informationsaufnahme Berücksichtigung finden. Sie gewinnen überwiegend beim Verstehen von Sach- und Informationstexten an Relevanz. Bezogen auf eine unterrichtsbezogene Leseförderung, kann eine überwiegende Orientierung an kognitiven Prozessen der Informationsaufnahme bedeuten, dass hauptsächlich ein textnahes Lesen angestrebt wird, bei dem Texte möglichst genau gelesen werden sollen. Ein solches Konzept legt unter anderem PAEFGEN (1998) vor.

Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung zeigen jedoch, dass beim Lesen verstärkt motivationale und emotionale Prozesse im Vordergrund stehen. Dies erscheint schon allein deshalb als folgerichtig, da die Bereitschaft zum Lesen als wichtige Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Texten betrachtet werden kann. Dies bedeutet jedoch nicht, dass ein textnahes und informationsorientiertes Lesen gänzlich zu vernachlässigen ist. Vielmehr muss auch dies in den Unterricht integriert werden. Die Schaffung von Motivation kann dennoch als Grundlage von Lesefördermaßnahmen betrachtet werden. Dies trifft insbesondere bei Kindern und Jugendlichen zu, die noch keine stabilen Lesegewohnheiten ausbilden und die die Sinn- und Zweckhaftigkeit des Lesens noch nicht erfahren konnten. Hier können im Rahmen einer institutionellen Leseförderung Möglichkeiten geschaffen werden, durch die auch diese Schüler zum Lesen motiviert werden.

Welche Möglichkeiten sich zur Förderung der Lesemotivation im Handlungsfeld Schule dabei genau ergeben, werde ich in Kapitel 7 näher beleuchten.

Zunächst möchte ich jedoch die Entwicklung der Lesekompetenz erläutern, da eine erfolgreiche Entwicklung die Voraussetzung für einen gelingenden Leseprozess bildet.

4. Entwicklung der Lesekompetenz

Der Leselernprozess und der damit verbundene Erwerb einer gewissen Lesekompetenz ist ein Entwicklungsprozess, der in der Regel nicht erst mit dem Schuleintritt angeregt wird. Vielmehr zeigen die meisten Kinder bereits vor ihrem ersten Schultag Interesse an Schrift und Symbolen ihrer Umwelt. Sie nähern sich dem Schreiben und Lesen somit schrittweise an. Der Schriftspracherwerb kann dabei als Bestandteil der gesamten sprachlichen Entwicklung betrachtet werden, bei der spezifische sprachlich- kognitive Fähigkeiten beim Lernenden vorausgesetzt werden (vgl. CRÄMER/ FÜSSENICH/ SCHUMANN 1998, S.13). Kinder gehen allmählich bewusster mit Sprache um und müssen sich dabei „auf die Ebene der Metakommunikation begeben, auf der Sprache selbst zum Gegenstand der Betrachtung gemacht wird“ (GEISEL 2009, S.24). Sie müssen ihre Aufmerksamkeit nun auf die formale Seite der Sprache lenken.

In den letzten Jahrzehnten sind verschiedene Entwicklungsmodelle entstanden, „die die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit dem Gegenstand der Schriftsprache“ (CRÄMER/ SCHUHMAN 2002, S.270) beschreiben. Diese Modelle weisen dabei vergleichbare Grundzüge auf und unterscheiden sich im Wesentlichen nur durch die „Abgrenzung und Benennung [...] einzelner Stufen“ (ebd., S. 270). Alle Modelle verdeutlichen aber, dass Kinder Schreib- und Lesekompetenz stufenweise erwerben, wobei die dargestellten Stufen lediglich Schritte aufzeigen, die kompetente Leser durchlaufen können. Sie müssen somit nicht den individuellen Entwicklungsschritten eines Kindes entsprechen. Vielmehr können einzelne Stufen übersprungen oder auf ihnen länger verweilt werden.

Um den Leselernprozess näher zu betrachten, werde ich im Folgenden exemplarisch das Entwicklungsmodell von VALTIN vorstellen. VALTIN verdeutlicht darin eine enge Verknüpfung des Schreibens und des Lesens. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit jedoch auf dem Lesen liegt, gehe ich im weiteren Verlauf nur auf diesen Aspekt ein. Danach stelle ich das Zwei-Wege- Modell des Worterkennens vor. Mit Hilfe dieses Modells verdeutliche ich die unterschiedlichen Lesestrategien, auf die der Leser beim Leseprozess zurückgreift.

4. Entwicklung der Lesekompetenz

Das Zwei- Wege- Modell wurde bereits 1978 von MAX COLTHEART entwickelt und von SCHEERER- NEUMANN (1990) auf den Erwerb des Lesens ausgerichtet. Abschließend erläutere ich verschiedene Zugriffsweisen, die für den Leselernprozess bedeutsam sind und von BRÜGELMANN (1981) als Taktiken des Lesens bezeichnet werden.

4.1 Das Stufenmodell von VALTIN

Fähigkeiten und Einsichten		Lesen	Schreiben	
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln	1
2	Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens	2
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“	3
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“	4
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrgl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen	5
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse	6

Abb.4: Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens (VALTIN 1993, S. 75)

Viele Kinder ahmen bereits früh, vor Schuleintritt, äußerlich sichtbare Verhaltensweisen geübter Leser nach. Auf dieser ersten Stufe des Leselernens ziehen sie sich beispielsweise mit ihren Puppen oder Stofftieren zurück, um ihnen eine Geschichte vorzulesen.

4. Entwicklung der Lesekompetenz

In solchen Situationen lässt sich häufig beobachten, dass Kinder dabei auf einen anderen Sprachduktus zurückgreifen und so ihre Geschichten „mit veränderter Sprache und Betonung“ (CRÄMER/ SCHUHMANN 2002, S.276) *vorlesen*. Dabei kann das Vorgelesene durchaus von dem eigentlichen Inhalt der Geschichte abweichen. Wichtiger erscheint auf dieser Stufe vielmehr, dass das Vorgelesene den eigenen Vorstellungen entspricht. Dies verdeutlicht GEISEL (2009), indem sie auf eine Szene aus dem Kinderbuch *Ich will auch in die Schule gehen* von ASTRID LINDGREN (1980, zitiert nach GEISEL 2009, S.25) verweist:

„Und dann wird es Abend. Peter sitzt am Tisch und liest ein lustiges Buch. Lena sitzt ihm gegenüber mit einem Buch, das sie von Mama bekommen hat. Sie zeigt ihm das Buch und liest: „Oma ist lieb“. „Oh, wie bist du dumm“, sagt Peter. „Da steht kein Wort von Oma in diesem Buch, es handelt doch von einem Eichhörnchen!“ „Das macht nichts“, sagt Lena. „Ich lese wie ich will.“

Auf der zweiten Stufe beginnen Kinder Wörter anhand von visuellen Merkmalen zu erlesen. So erkennen viele Kinder bereits früh verschiedene Markennamen, obwohl sie noch keine Einsicht in eine Graphem- Phonem-Beziehung haben. Häufig unterlaufen den Kindern dabei *Fehler*, die sich beispielsweise dadurch äußern, dass Markennamen von ihnen durch semantisch ähnliche Wörter ersetzt werden. So *lesen* manche Kinder anstelle des Wortes *ARAL* Tankstelle oder anstelle *MILKA* Schokolade (vgl. CRÄMER/ SCHUHMANN 2002, S. 276). Zu diesem Zeitpunkt erkennen viele Kinder auch bereits ihren eigenen geschriebenen Namen, da sie den entsprechenden Schriftzug als Bild gespeichert haben (vgl. Geisel 2009, S. 25). Erst auf der dritten Stufe werden Lautelemente konkret benannt und „erste Einsichten in den Phonembezug der Schrift erworben“ (CRÄMER/ SCHUHMANN 2002, S. 276). Als Orientierungshilfe nutzen Kinder hierbei in starkem Maße Anfangsgrapheme, wobei es „zu Wortersetzungen mit dem gleichen Anfangsgraphem kommen kann“ (ebd., S. 276). Unbekannte Wörter können auf dieser Stufe noch nicht erlesen werden (vgl. Geisel 2009, S. 26).

4. Entwicklung der Lesekompetenz

Das Kind erwirbt erst allmählich Erkenntnisse darüber, in welcher Beziehung Grapheme und Phoneme zueinander stehen und beginnt auf der vierten Stufe mit dem Buchstabenweisen Erlesen. Dabei werden Grapheme mühevoll in Phoneme übersetzt und diese zu einem Wort zusammengezogen. Dieser Prozess beansprucht häufig die gesamte Aufmerksamkeit eines Kindes, was zur fehlenden Entschlüsselung des Inhalts führen kann. Kinder gelangen nun zunehmend zur fünften Stufe, dem fortgeschrittenen Lesen. Sie erwerben die Fähigkeit, größere Einheiten wahrzunehmen. Das erleichtert den Leseprozess und vereinfacht infolgedessen die Bedeutungsentschlüsselung. So können kürzere häufige Wörter und wiederkehrende Wortteile als Ganzes erkannt und erlesen werden (vgl. ebd., S. 26). Dieser Prozess wird im Laufe der Leseentwicklung weiter beschleunigt und automatisiert und ermöglicht dadurch das Erreichen der sechsten Stufe. Nun wird die erworbene Lesetechnik verstärkt in Bezug zum Kontext gesetzt und sinnentnehmendes Lesen ermöglicht (vgl. CRÄMER/ FÜSSENICH/ SCHUMANN 1998, S.15).

4.2 Das Zwei- Wege- Modell des Worterkennens

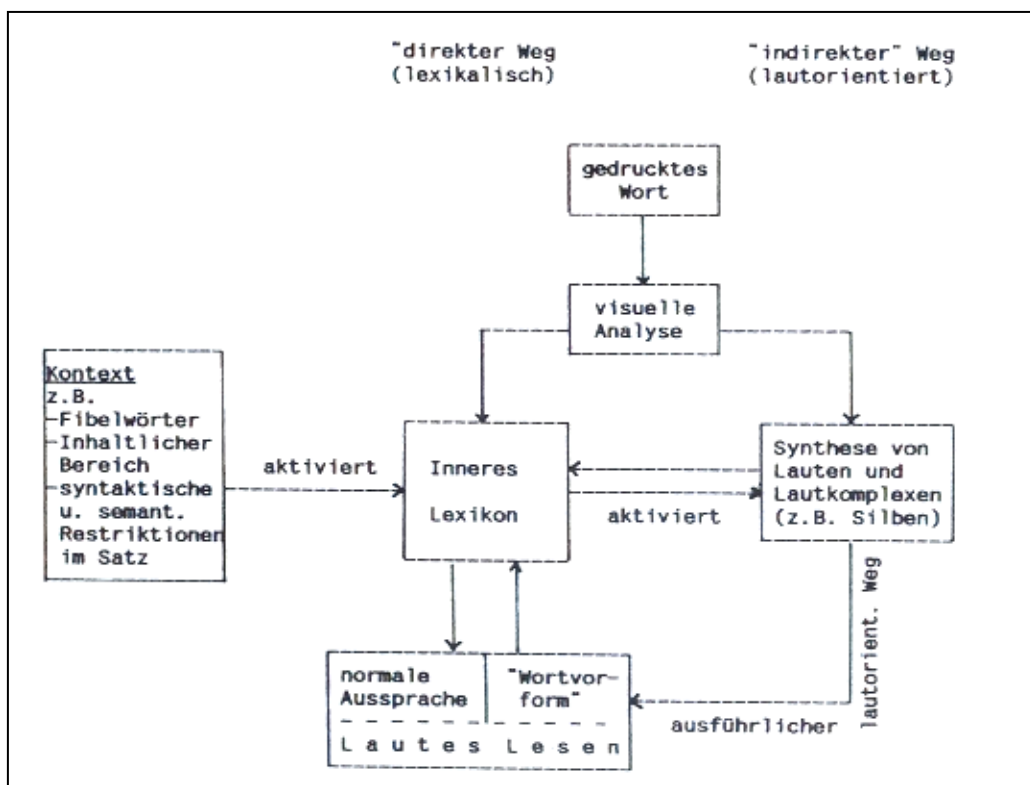


Abb.5: Zwei-Wege-Modell des Worterkennens
(SCHEERER- NEUMANN 1990, S.262)

Diese beschriebenen Veränderungen der Lesestrategien lassen sich auch durch das modifizierte *Zwei- Wege- Modell des Worterkennens* (vgl. Abb.5) aufzeigen. „SCHEERER- NEUMANN unterscheidet hierbei zwei Lesestrategien, die bei kompetenten Leser/innen ständig ineinander greifen, sich zu Beginn des Leseerwerbs jedoch noch gut getrennt beobachten lassen“ (CRÄMER/ SCHUHMANN 2002, S.277). Nach diesem Modell stehen dem Leser zwei unterschiedliche Möglichkeiten des Erlesens zur Verfügung.

Bei der ersten Strategie, erfolgt die Worterkennung auf direktem Wege. Dies entspricht dem bei VALTIN beschriebenen *Automatisierten Worterkennen* und der *Hypothesenbildung*. Werden Wörter häufig gelesen, können sie allmählich direkt erkannt und korrekt wiedergegeben werden. Eine frühe Form dieser Strategie lässt sich bereits bei Kindern im Vorschulalter beobachten, wenn diese Firmenemblem oder ihren eigenen Namen *lesen* (vgl. SCHEERER- NEUMANN 1990, S.262). Aufgrund spezifischer graphischer Merkmale können sie diese Wörter erkennen, wobei die Wiedergabe dem *Erraten von Wörtern* bei VALTIN entspricht. Diese Ratestrategie führt, wie bereits beschrieben, dabei nicht immer zur korrekten Wortform. Häufig werden Wörter durch Oberbegriffe ersetzt. Bei der zweiten Strategie wird das Wort nicht unmittelbar erkannt, sondern muss lautorientiert erlesen werden. Dies kann dem *Buchstabenweisen Erlesen* bei VALTIN gleichgestellt werden, bei dem der Leser (mühevoll) Grapheme in Phoneme übersetzen muss. Leseanfänger produzieren jedoch in der Regel zunächst eine Wortvorform, die sie entweder so stehen lassen oder auf der Suche nach einem ähnlich klingenden Wort, mit ihrem *inneren Lexikon* vergleichen. Dieses *innere Lexikon* bildet den Mittelpunkt des Modells. Es kann als „Gedächtnisstruktur [umschrieben werden], in der die einem Menschen bekannten Wörter mit all ihren Merkmalen [...] gespeichert sind“ (vgl. ebd., S.261). Wird das Wort gefunden und seine Bedeutung entschlüsselt, kann es vom Leser korrekt wiedergegeben werden. Wenn also ein Leseanfänger beim Erlesen des Wortes <Futter> die Wortvorform Fu:te:rr bildet, wird er diese mit den eingetragenen Wörtern seines inneren Lexikons abgleichen und bei einer erfolgreichen Suche das Wort <Futter> wiedergeben. Dieser Prozess läuft jedoch nicht immer erfolgreich ab.

Als charakteristische *Fehler* auf dieser Entwicklungsstufe gelten *Nichtwörter*, bei denen die korrekte Bedeutungsentschlüsselung fehlerhaft verläuft (vgl. CRÄMER/ SCHUHMANN 2002, S.278). Dies trifft vor allem dann zu, wenn die Wortvorform aufgrund einer überartikulierenden Aussprache nicht als bekanntes Wort erkannt wird. Ein Leseanfänger liest das Wort Sessel beispielsweise als s:e:s:el und kann dies mit keinem ihm bekannten Wort verbinden. Fehler können aber auch auftreten, wenn die Phonem- Graphem-Zuordnung noch unsicher erfolgt, so dass bei der Suche im *inneren Lexikon* keine entsprechende Wortvorform zur Verfügung steht (vgl. ebd., S.278). Der Schüler liest nun zum Beispiel *Tuk* anstelle des Wortes <Tuch> - er weist hier also noch Probleme auf, dem Graphem <ch> den entsprechenden Ziellaut /x/ zuzuordnen.

Dieser indirekte Weg des Worterkennens ist jedoch nicht nur bei Leseanfängern beobachtbar, sondern kann auch von fortgeschrittenen Lesern beschritten werden, wenn diese auf ein längeres und unbekanntes Wort stoßen. In diesem Fall greifen auch sie auf das lautorientierte Erlesen zurück.

4.3 Taktiken des Lesens

Wie ich bereits erläutert habe, mündet der Entwicklungsprozess des Leselernens in ein automatisiertes Worterkennen. Diese Automatisierung verschiedener Teilprozesse wird durch BRÜGELMANN (1981, S.82ff.) in Form von vier unterschiedlichen Taktiken beschrieben. Diese werden von kompetenten Lesern unbewusst eingesetzt und ermöglichen so ein schnelles Leseverständnis. Dabei gibt es keine Hierarchieabstufungen bei den Lesetaktiken. Vielmehr ist ein flexibles Zusammenspiel einzelner Taktiken je nach Leseerfordernis möglich.

(1) Ausnutzen von Sinnstützen

Leser tragen an einen zu lesenden Text verschiedene Erwartungen heran, die durch inhaltliche Vorinformationen geprägt sind. Dies kann zum Beispiel eine Überschrift oder auch ein Bild sein. Je genauer die jeweiligen Vorinformationen ausfallen, desto leichter und schneller lässt sich ein Wort erlesen.

Wichtig ist diese Taktik im Alltag beispielsweise auch dann, wenn der Leser mit einer nur schwer lesbaren Handschrift konfrontiert wird.

(2) Ausnutzen von syntaktischen Begrenzungen

Für das Ausnutzen syntaktischer Begrenzungen wird die Beherrschung des grammatischen Regelsystems der gesprochenen Sprache vorausgesetzt. Wurde diese Kompetenz erworben, kann der Leser Hypothesen darüber bilden, wie verschiedene Wörter aufgrund ihrer Satzstellung lauten müssen. Dadurch wird neben der Erhöhung der Leseflüssigkeit auch die Informationsaufnahme beschleunigt.

(3) Ausnutzen bekannter Wort(teil)gestalten

Durch die Fähigkeit, Wörter in kleinere Einheiten wie Silben zu untergliedern und zusammenzusetzen, können längere Wörter beim Vorgang des Lesens ökonomisch gegliedert werden. Dadurch wird die Sinnentnahme erleichtert, da sich die Aufmerksamkeit des Lesers nicht mehr verstärkt auf das Erlesen einzelner Segmente richten muss.

(4) Zuordnung von Lautfolgen zu Schriftzeichen

Die Zuordnung von Lautfolgen zu Schriftzeichen bildet die Grundlage eines erfolgreichen Leseprozesses. Nur wer eine korrekte Graphem-Phonem-Zuordnung leisten kann, wird unbekannte Wörter erlesen können. Zudem wird mit der Beherrschung dieser Taktik eine Überprüfung der mit anderen Taktiken gewonnen Hypothesen ermöglicht.

4.4 Zusammenfassung zentraler Inhalte des vierten Kapitels und deren Konsequenzen für eine unterrichtsbezogene Leseförderung

Zusammenfassend lässt sich nach der Darstellung der Entwicklung der Lesekompetenz in diesem Kapitel festhalten, dass sich Kinder bereits vor ihrem ersten Schultag zumeist spontan dem Schreiben und Lesen annähern. Durch verschiedene Entwicklungsmodelle, wie beispielsweise dem Stufenmodell von VALTIN, kann diese kindliche Annäherung und Auseinandersetzung mit der Schriftsprache beschrieben werden.

4. Entwicklung der Lesekompetenz

Sie verdeutlichen, dass sich Kinder vom Nachahmen typischer Verhaltensweisen beim Lesen und der Benennung von Wörtern aufgrund visueller Merkmale, über die allmähliche Benennung von Lauten und dem Erlesen von Wörtern, dem automatisierten Lesen annähern. Diese Automatisierung entspricht der ersten Strategie im Zwei- Wege- Modell des Worterkennens. Im Gegensatz zur zweiten Strategie müssen Wörter hierbei nicht lautorientiert erlesen werden. Im Hinblick auf die Automatisierung des Leseprozesses sind auch die von BRÜGELMANN beschriebenen Taktiken des Lesens bedeutsam. Von kompetenten Lesern werden sie unbewusst angewandt und ermöglichen dadurch ein schnelles Leseverständnis.

Da Stufenmodelle und Überlegungen zu Lesestrategien, Lehrpersonen besonders in den ersten Schuljahren einen Einblick in die individuelle Entwicklung eines Kindes ermöglichen, spielt der Inhalt dieses Kapitels diesbezüglich eine bedeutsame Rolle für den Unterricht. Wie ich verdeutlicht habe, fungieren diese Modelle dabei nicht als starre Vorgaben, die einen garantierten Verlauf voraussagen wollen. Vielmehr müssen sich Lehrkräfte darüber bewusst werden, dass Kinder ganz individuelle Pfade auf dem Weg zum automatisierten Lesen (und Schreiben) begehen. Während manche Schüler einzelne Stufen überspringen, verharren andere länger auf ihnen. Die große Stärke solcher Orientierungsmöglichkeiten liegt deshalb in der Chance, individuelle Lernwege aufzuzeigen, um dadurch Anknüpfungsmöglichkeiten für Fördermaßnahmen zu ermöglichen.

Dies allein reicht zur Ableitung von Fördermaßnahmen jedoch unter Umständen noch nicht aus. Vielmehr müssen auch Überlegungen zu verschiedenen Sozialisationsinstanzen erfolgen. Im Folgenden arbeite ich daher die Bedeutung dieser formellen und informellen Sozialisationsinstanzen heraus.

5. Lesesozialisation:

Die Bedeutung verschiedener Sozialisationsinstanzen für das Lesen

Gingen Lesedidaktik und öffentliche Meinung bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts noch davon aus, dass Kinder erst ab Schuleintritt mit dem Lesen beginnen, gilt diese Vorstellung längst als überholt. Im Unterschied

zu den 70er Jahren wird heute nicht mehr vom *Erstlesen* gesprochen. Vielmehr steht gegenwärtig der Schriftspracherwerb im Vordergrund, der, wie bereits von mir beschrieben, zumeist vor dem ersten Schultag beginnt.

In den letzten Jahrzehnten haben sich im Rahmen der Lesesozialisationsforschung bedeutsame formelle und informelle Sozialisationsinstanzen herauskristallisiert, die die Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Diese umfassen neben der Familie auch die peer group, die vor allem im Zuge des Ablösungsprozesses von der Herkunftsfamilie während der Pubertät an Bedeutung gewinnt. Darüber hinaus muss im Kontext der institutionellen Lesesozialisation die Schule als wichtige Sozialisationsinstanz des Lesens berücksichtigt werden. Hier erscheinen besonders Überlegungen nach der konkreten Gestaltung einer schulischen Leseförderung relevant. Zudem darf natürlich auch die Bedeutung des Elementarbereichs bei der Lesesozialisation von Kindern nicht unberücksichtigt bleiben, da hier bereits vor dem ersten Schultag wichtige Bereiche gefördert und gegebenenfalls im Vorschulalter fehlende familiäre Lesesozialisationserfahrungen aufgegriffen und zumindest teilweise kompensiert werden können.

5.1 Informelle Sozialisationsinstanz Familie

„Der Grundstein der literalen Entwicklung liegt in der Familie. Eingebunden in den Sozialkontext erfahren Kinder verschiedene literale Praktiken“ (NICKEL 2008, S.14).

In der Tat nimmt die Familie einen wichtigen Stellenwert bei der Lesesozialisation ein. Hier können bereits vor Beginn der institutionellen Förderung durch Kindergarten und Schule wichtige Grundlagen für eine spätere Lesekarriere gelegt werden. Ihr Vorteil liegt, neben der hohen Vertrautheit der am Leseprozess beteiligten Personen, vor allem auch in der Chance, diesen unabhängig von räumlichen und zeitlichen Begrenzungen zu gestalten. Besondere Bedeutung kommt dabei dem Vorlesen und der alltäglichen Begegnung mit Schrift im Alltag zu, bei der Kinder Dekodierfähigkeit erwerben und die Sinn- und Zweckhaftigkeit von Schrift erfahren können (vgl. ebd., S.14). Konsens herrscht deshalb im Allgemeinen darüber, dass durch Bilderbuchbetrachtungen das Interesse von Kindern an Büchern geweckt und gefördert werden kann.

Obwohl Vorlesen als wichtig für die (sprachliche) Entwicklung eines Kindes betrachtet wird, belegt die *Vorlesestudie*⁷ der STIFTUNG LESEN aus dem Jahr 2007, dass längst nicht alle Eltern diese Möglichkeit nutzen. Lediglich 30% der Eltern lesen ihren Kindern bis zehn Jahren täglich vor, bei den Kindern bis drei Jahren tun dies sogar nur 21%. Die vorlesenden Eltern werden vor allem durch die eigene Freude an dieser Tätigkeit motiviert (84%) oder genießen die gemeinsam verbrachte Zeit (78%). Zudem stehen bei vielen Eltern (65%) auch pädagogische Gründe im Vordergrund (vgl. STIFTUNG LESEN 2007, S.14). Für sie ist es wichtig, dass die vorgelesenen Geschichten den Kindern Lernmöglichkeiten eröffnen.

⁷ Für die Vorlesestudie wurden durch das Institut für Lese- und Medienforschung der STIFTUNG LESEN im Herbst 2007 5700 Personen ab 16 Jahren zum Themenbereich Vorlesen befragt. Darunter auch 1000 Eltern von Kindern unter 14 Jahren.

Betrachtet man jedoch die Anzahl der Familien, in denen das Vorlesen nicht Bestandteil eines festen Rituals ist, wird deutlich, dass 42% der befragten Eltern ihren Kindern bis zehn Jahren nicht regelmäßig vorlesen. Fast ein Fünftel der Eltern lesen sogar überhaupt nicht vor (vgl. ebd., S.7). Als entscheidende Gründe, sich gegen das Vorlesen zu entscheiden, werden von diesen Eltern vor allem mangelnde zeitliche Ressourcen und der Zweifel an den eigenen Vorlesefähigkeiten angeführt (vgl. ebd., S.17).

Dabei ist durchaus eine Schichtbezogenheit der Vorlesepraxis erkennbar. Je geringer das monatliche Haushalts- Nettoeinkommen, je niedriger die Schulbildung und je einfacher der Berufskreis der Eltern, desto weniger wird vorgelesen. So lesen beispielsweise 71% der Eltern mit einem mittleren oder hohen Bildungsabschluss, jedoch nur 29% der Eltern mit einem Hauptschulabschluss vor. Innerhalb der Gruppe der Arbeiter lesen lediglich 30% der Eltern vor, wohingegen Vorlesen bei 70% der Angestellten, Beamten und Selbständigen einen festen Platz im Familienalltag eingenommen hat (vgl. ebd., S.21).

Unabhängig von den Ergebnissen dieser Studie, erscheint in Bezug auf die Gestaltung von Vorlesesituationen immer bedeutsam, dass die ausgewählten Geschichten nicht einfach heruntergelesen werden. Vielmehr müssen Möglichkeiten zur Bildbetrachtung gegeben und Gespräche über das Gelesene geschaffen werden. Vor allem aber sollte die Situation sowohl den Kindern als auch den Eltern Freude bereiten. Dies setzt voraus, dass die vorgelesenen Geschichten nicht nur den Kindern, sondern auch den Eltern gefallen, da diese sonst „gelangweilt oder desinteressiert“ (KREIBICH/ MÄHLER 2003, S.63) wirken könnten. Erst unter Berücksichtigung dieser Voraussetzungen können Vorlesesituationen als positive und sinnvolle Situationen erlebt werden, in denen Kinder Nähe und Zuwendung erfahren (vgl. ebd., S.53).

HURRELMANN (2004a, S. 179 ff) führt als weitere wichtige Faktoren für die familiäre Lesesozialisation, den Buchbesitz im elterlichen Haushalt, die Lesehäufigkeit der Eltern sowie die soziale Einbindung des Lesens an. Dazu werden neben den gemeinsamen Lesesituationen, auch Besuche von Buchhandlungen und Bibliotheken sowie Gespräche über Literatur gezählt.

Durch diese Gegebenheiten kann ein positives Erleben von Büchern ermöglicht werden. Kontraproduktiv wirken sich hingegen elterliche Ermahnungen zum Lesen aus, insbesondere dann, wenn Kinder ihre Eltern selbst nicht als aktive Leser und somit auch nicht als Lesevorbilder erfahren. HURRELMANN ET AL. (1993, S.59) verweisen im Rahmen ihrer Studie *Leseklima in der Familie*⁸ darauf, dass in diesem Fall Ermahnungen sogar dazu führen können, dass Kinder sich dem Lesen nicht annähern, sondern sich vielmehr verstärkt davon abwenden.

Die Problematiken, die mit solchen - oftmals gut gemeinten - Ermahnungen einhergehen, verdeutlicht das folgende Zitat von DANIEL PENNAC (1994, S.13), einem amerikanischen Schriftsteller:

„Das Verb ‚lesen‘ duldet keinen Imperativ.
Eine Abneigung, die es mit ein paar anderen teilt:
dem Verb ‚lieben‘, dem Verb ‚träumen‘ ...
Man kann es natürlich trotzdem versuchen.
Probieren Sie es mal:
‚Lieb mich!‘, ‚Träume!‘,
‚Lies! Jetzt lies doch, zum Teufel, ich befehle dir zu lesen!‘
‚Geh in dein Zimmer und lies!‘
Ergebnis? Null.“

Doch selbst wenn die Lesesozialisation in manchen Familien nicht förderlich verläuft, d.h. Bücher und Lesen innerhalb des familiären Alltags kaum eine Rolle spielen, können sich Kinder dennoch zu *unerwarteten* Lesern entwickeln. Dabei gewinnt vor allem die institutionelle Leseförderung an Bedeutung (vgl. HURRELMANN ET AL. 1993, S.55). Aber auch die peer group kann im Jugendalter Anreize zum Lesen schaffen.

⁸ Im Mittelpunkt der Untersuchung *Leseklima in der Familie* stand die informelle Sozialisationsinstanz Familie. Dafür wurden Familien mit Kindern am Ende der Grundschulzeit befragt. Unter diesen Familien wurden zudem einzelne Familien für Intensivinterviews ausgewählt. Innerhalb dieser Untersuchung wurde auch der Einfluss der Schule für die Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen hinterfragt.

5.2 Informelle Sozialisationsinstanz peer group

In der Pubertät beginnen Kinder sich allmählich von ihrer Familie zu lösen. Sie wenden sich nun verstärkt Gleichaltrigen zu. Diese peer groups sind freundschaftlich miteinander verbunden und zumeist homogen organisiert, da sie vermehrt über die Schule entstehen. Ihre Homogenität bezieht sich oftmals sowohl auf das Alter, als auch auf das sozialökonomisches Umfeld der jeweiligen Mitglieder. Im Rahmen dieser peer groups haben Medien zumeist einen hohen Stellenwert, weshalb sie häufig im Rahmen von Gesprächen aufgegriffen werden.

Im Mittelpunkt dieser medialen Gespräche steht vor allem das Fernsehen (vgl. ROSENBROCK 2004, S.262). Aber auch das Buch wird, zumindest in der Konversation lesender Jugendgruppen, oftmals berücksichtigt. Dies verdeutlicht beispielsweise die Harry- Potter- Welle Ende der 90er Jahre, bei der durch das kollektive Fanverhalten zumindest das Bescheidwissen über Harry Potter und seine Zauberwelt für verschiedene Jugendgruppen gewissermaßen verbindlich wurde. Der Austausch über gelesene Inhalte wird heute auch verstärkt in medialen Kontexten aufgegriffen, was die folgenden Forenbeiträge aus dem Jahr 2007 verdeutlichen, bei denen sich die Nutzer eines Internetforums über das Buch *Harry Potter und die Heiligtümer des Todes* unterhielten.

„Elwin: servus miteinander👋, i hab ma ne frage, wer von euch hat schon Harry 7 gelesen? Wie war des buch, spannend, langweilig? Also auf englisch, weil auf deutsch kommt es erst am 27. Oktober raus, auf deutsch wird es heiße "Harry Potter und die Heiligtümer des Todes". Ich werd es mir kaufen, ihr? _Weiß jemand von euch ob harry stirbt, weil die Gerüchte gehen rum das er stirbt. Die andere Variante hab ich gehört das Harry Voldemord umbringt und Neville Nagini (Schlange von Voldemord) köpft. Dann wird die Zeit auf 19 Jahre später gedreht und Harry und Ginny heiraten bekommen drei Kinder und Hermine und Ron heiraten und 2 kinder bekommen. Ich habe keine Ahnung [...]

Registrierter PPler: Ja, ich habe ihn bereits gelesen. Und auch, wenn das alles nur Spekulationen sind, was du wiedergibst, kann da natürlich auch Wahrheit drin stecken, weshalb man sowas mit entsprechenden Spoiler-Tags hier posten sollte oder - noch besser - gar nicht, um den Usern nicht den Spaß beim Lesen zu nehmen.

Ich fand das Buch sehr spannend, ein grönender Abschluss der HP-Reihe, auch wenn man sich über das letzte Kapitel wirklich streiten kann. Schließlich wird tatsächlich erzählt, wie es knapp 20 Jahre später weitergeht mit Harry, Ron und Hermine und zwar so, wie Elwin es schon "netterweise" gespoilert hat...

Imorah: richtig, ich habs nämlich noch nicht gelesen habs aber auf jeden fall vor [...]

Aurora: Mist, ich bin zu neugierig. Habe den Spoiler gelesen 🤩 Ich werde mir das Buch auf jeden Fall lesen, bin schon gespannt wie es ist 😊

(Schüler 2007)

Diese Beiträge zeigen neben der Möglichkeit des Austausches über eine Lektüre auch, dass sich Leser im Jugendalter vor allem über Gleichaltrige zu Leseprozessen motivieren lassen. Dies belegt der Beitrag von *Aurora*, deren Interesse für das beschriebene Buch, durch das Lesen der Diskussionsbeiträge, gesteigert wurde. Im Übrigen kann sich dabei nur derjenige als Experte an der Diskussion beteiligen, der das Buch bereits selbst gelesen hat. Dies kann unter Umständen einen zusätzlichen Leseanreiz schaffen. Dieser Prozess lässt sich in ähnlicher Form auch bei Zeitungslesern beobachten, insbesondere dann, wenn Zeitungsartikel deshalb gelesen werden, damit der Leser am öffentlichen Diskurs teilnehmen kann. Hierbei soll jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass neuere Forschungsergebnisse Jugendliche als eine eher problematische Zielgruppe dieses Lesemediums betrachten (vgl. HURRELMANN 2004b, S.57). Durch Projekte wie zum Beispiel *Zeitung in der Schulen*⁹ soll dieser Entwicklung entgegengewirkt und Jugendliche wieder für Zeitungen begeistert werden. Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Projektansätze durch die Jugendliche zum Lesen motiviert werden sollen.

⁹ „Zeitung in der Schule“ ist ein Projekt des IZOP- Instituts. Es richtet sich vor allem an die Jahrgangsstufen 8,9 und 10 aller Schulformen. Für Schüler der Jahrgangsstufen 2-4 gibt es die Möglichkeit, an dem Projekt „ Zeitung in der Primarstufe“ teilzunehmen. Die Projektzeiträume können dabei von 3 bis 12 Monaten gewählt werden. Projektpartner bilden regionale und überregionale Zeitungen.

Als Ursache für das geringe Interesse vieler Jugendlicher am Lesen, führt ROSENBROCK (2004, S.255 ff.) die *Lesekrise am Ende der Kindheit* an, infolgedessen sich ein hoher Anteil der Jugendlichen von der Tätigkeit des Lesens abwendet. Jedoch verweist ROSENBROCK dabei auch auf verschiedene Interviews mit Hauptschulabsolventen (vgl. PIEPER ET AL., 2004), durch die ersichtlich wurde, dass sich im unteren Bildungsbereich keine *Lesekrise am Ende der Kindheit* nachweisen lässt. Die Mehrzahl der befragten Jungen und Mädchen konnten bereits in ihrer Kindheit keine Freude am Lesen erfahren und somit keine stabile Lesepraxis aufbauen. Bei ihnen gelang es auch dem schulischen Literaturunterricht nicht, positiven Erfahrungen im Umgang mit Texten zu ermöglichen und dadurch Kontrasterfahrungen zu den zumeist schriftfernen Lebenswelten der Schüler zu schaffen. In Folge dieser fehlenden Lektüreerfahrungen wandten sich die Jugendlichen mehrheitlich, nach ihrem Schulabschluss, Texten nur noch selten zu. Dass Lesen jedoch immer noch wichtig ist, habe ich bereits in Kapitel 1 verdeutlicht.

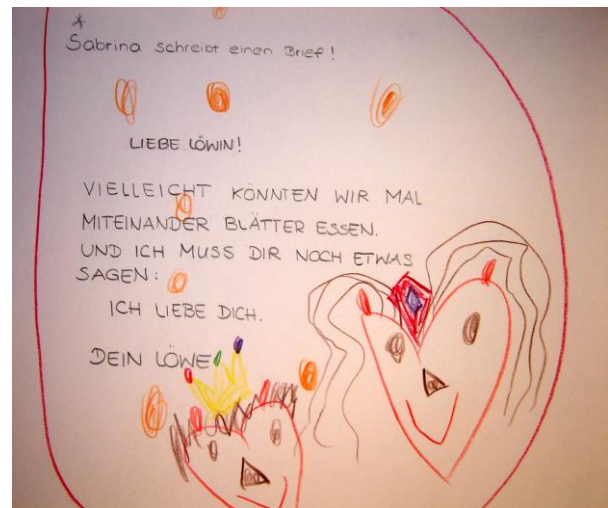
Doch warum scheint es überhaupt so schwer zu sein, einen nicht unerheblichen Anteil der Kinder und Jugendlichen im Rahmen der schulischen Lesesozialisation für das Lesen zu motivieren? Hierzu merkt ROSENBROCK (2004, S.256) an, dass das schulische Lesen von vielen Schülern als langweilig empfunden werde und eine Distanz zwischen den Interessen der Schüler einerseits und den schulischen Lesestoffen sowie methodischen Vermittlungsformen andererseits bestehe. Da auch ich diesen Aspekt als wichtig erachte, greife ich diesen im Rahmen der Darstellung der schulischen Lesesozialisation (vgl. 5.4) noch einmal auf. Zuvor werde ich jedoch die Bedeutung des Elementarbereichs für die Lesesozialisation von Kindern herausarbeiten.

5.3 Formelle Sozialisationsinstanz Elementarbereich

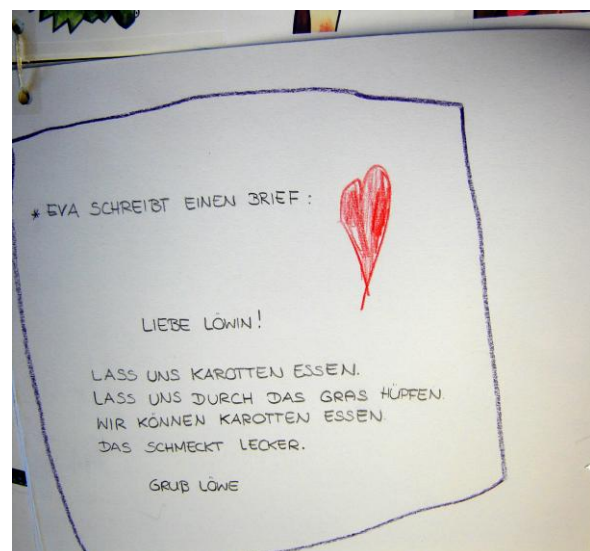
Kindertageseinrichtungen nehmen in der kindlichen Lesesozialisation eine wichtige Rolle ein. Gerade Kinder, „die im Elternhaus nicht mit Büchern oder Schrift konfrontiert werden“ (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S.32) profitieren von einer frühen institutionellen Förderung. So können sie wichtige Erfahrungen mit Schriftsprache machen, die ihnen sonst unter Umständen verwehrt geblieben wären. Dabei sind Bilderbücher von zentraler Bedeutung. Sie sind in deshalb in den meisten Kindergärten selbstverständlich vorzufinden. Durch die Bilderbuchsituation können Gesprächsanlässe geschaffen und Einblicke in die Erfahrungen mit Büchern und Schrift von Kindern gewonnen werden. Diese Vorerfahrungen umfassen zum Beispiel das selbständige und richtige Aufschlagen eines Buches oder auch die Unterscheidungsfähigkeit von Schrift und Bildern (vgl. GEISEL 2007, S.17). Bilderbücher bieten darüber hinaus auch Möglichkeiten, sich während oder nach dem Lesen mit dem Gelesenen in weiteren Arbeitsformen auseinanderzusetzen. Diese sollten dabei dialogorientiert gestaltet werden und Impulse der Kinder berücksichtigen (vgl. ebd., S.18).

Ein Beispiel für diesen Prozess bilden die folgenden Briefe (vgl. Abb.6), die beim Lesen des Bilderbuches *Die Geschichte vom Löwen der nicht schreiben konnte* im Rahmen eines meiner Praktika im Elementarbereich entstanden sind. In diesem Bilderbuch wird die Geschichte eines Löwen erzählt, der sich in eine Löwin verliebt. Da er jedoch nicht schreiben kann, bittet er verschiedene Tiere darum, in seinem Namen einen Liebesbrief an die Löwin zu schreiben. Diese haben jedoch völlig andere Vorstellungen eines Liebesgeständnisses als der Löwe. Deshalb ist er mit keinem der Briefe einverstanden. Schließlich gesteht er der Löwin seine Liebe, welche ihm daraufhin das Lesen und Schreiben beibringt.

Die Kinder der Gruppe schlüpfen beim Vorlesen nun selbst in die Rolle eines Tieres, das sie gerne sein würden und schrieben aus dieser Perspektive einen Liebesbrief an die Löwin (vgl. Abb.6). Sabrina und Eva malten dafür zunächst den Inhalt ihres Briefes auf ein Blatt. Anschließend diktierten sie mir den dazu passenden Text, welchen ich als Sekretärin für sie festhielt. Sabrina zeichnete auf ihr Blatt eine Giraffe, die gerne mit der Löwin Blätter essen würde. Eva hingegen malte einen Hasen, der bereits für die Löwin Karotten gesammelt hatte und diese nun gerne mit ihr teilen würde.



„Liebe Löwin! Vielleicht könnten wir mal miteinander Blätter essen. Und ich muss dir noch etwas sagen: Ich liebe dich. Dein Löwe“



„Liebe Löwin! Lass uns Karotten essen. Lass uns durch das Gras hüpfen. Wir können Karotten essen. Das schmeckt lecker. Gruß Löwe“

Abb.6: Briefe an die Löwin

Neben der Bilderbuchbetrachtung bieten sich zur Ermöglichung zusätzlicher Erfahrungen im Umgang mit Schrift natürlich weitere Umsetzungsbeispiele an. So können Rollenspiele wichtige Einblicke in die kommunikative Funktion der Schriftsprache ermöglichen, wenn Kinder beispielsweise „in der Rolle der Eltern [...] Einkaufslisten und Briefe [oder in der Rolle] des Polizisten [...] Strafzettel“ (KAMMERMEYER 2000, S.31) schreiben oder ihren Puppen vorlesen. Durch die Bereitstellung entsprechender Materialien und durch die Gestaltung anregender Räume können Erzieher wichtige Rahmenbedingungen für diese Prozesse schaffen.

Auf differenzierte Möglichkeiten der Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten, wird auch im ORIENTIERUNGSPLAN für baden- württembergische Kindergärten (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S.95 ff.) hingewiesen. Im Entwicklungsfeld Sprache werden unter anderem die folgenden Fragen aufgeworfen, die pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen Impulse zur Gestaltung weiterer Lern- und Arbeitsprozesse liefern können:

- „Wie werden die Kinder begrüßt? Gibt es z. B. ein Anwesenheitsbuch, in das sie sich eintragen können?
- Wann wird jedem Kind Gelegenheit gegeben, von sich zu erzählen? [...]
- Welche Möglichkeiten findet das Kind, sich etwas vorlesen zu lassen [...]
- Welche Gelegenheiten werden geschaffen, Lieder zu singen, kleine Gedichte, Abzählverse, Zungenbrecher zu sprechen etc.? [...]
- Wie wird den Kindern die Orientierung erleichtert (Tagesplan, Symbole, Schrift)?
- Wo findet das Kind Schrift in der alltäglichen Umwelt? [...]
- Wodurch gelingt es gemeinsam Regeln zu vereinbaren und für alle sichtbar festzuhalten (z. B. auf einem Plakat)?
- In welcher Form wird Kindern mit anderer Herkunftssprache Gelegenheit gegeben, etwas aus ihrer Sprache vorzustellen (Wörter, Sätze, kleine Verse)?“

„Buchstabensuche

```
0000000a0000000000a0000000000a00000000a000000000000
0000a00000000000a0000000000a000000000000000000a000000
0000000a000a00000000000000000000a000000000000a0000000
000000000a0000000000000000000000a0000a000000000000a000
0000000000a00a00000000000a000000000a0000000000000000
```

[illegible]

- 52 -

Auf diesen Erkenntnissen stützend, wurde schließlich in Würzburg ein Präventionsprogramm erarbeitet, durch das insbesondere Kinder mit fehlenden oder nicht ausreichenden Voraussetzungen in Bezug auf den späteren Schriftspracherwerb, die Möglichkeit erhalten sollten, ihre metasprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Im Gegensatz zu offenen Ansätzen der Förderung wird der Schriftspracherwerb hier als „Aneignung von Teilleistungen“ (FÜSSENICH 2005, S.8) verstanden. Es wird suggeriert, dass alle Bereiche ausreichend abgedeckt werden können, wenn die Übungen entsprechend den Vorgaben durchgeführt werden. Das *Würzburger Trainingsprogramm* berücksichtigt dabei nur die Kinder, die sich im Jahr vor ihrer Einschulung befinden. Diese werden über 20 Wochen in einer Kleingruppe gefördert. Während dieser Förderung werden die sechs Bereiche Lauschspiele, Reime, Sätze und Wörter, Anlaute und Laute berücksichtigt.

Kinder sollen dadurch zur Zerlegung der Sprache in immer kleinere Einheiten befähigt werden. KÜSPERT/ SCHNEIDER (2001, S.17) betonen, dass diese sprachliche Analyse „bereits Vorschulkinder bei entsprechender Instruktion [...] sehr gut und [...] schnell“ leisten könnten. Zudem heben Befürworter des Trainingsprogramms *Hören, lauschen, lernen* (vgl. dazu beispielsweise MANNHAUPT 2003) einen spielerischen Charakter der einzelnen Übungen hervor. Als Belege für die Effizienz des Würzburger Trainingsprogramms werden von ihnen drei groß angelegte Längsschnittstudien der Universität Würzburg angeführt. Durch diese wurde herausgearbeitet, dass Kinder, die mit dem Trainingsprogramm gefördert wurden, im Lesen und Rechtschreiben höhere Leistungen erbrachten, als Kinder, die nicht an dem Trainingsprogramm teilnahmen. Positive Effekte ließen sich innerhalb einer dritten Studie auch für *Risikokinder*, d.h. für Kinder mit geringer metasprachlicher Kompetenz, nachweisen. Hier profitierten jedoch vor allem diejenigen, die noch eine zusätzliche Einführung in die Laut- Buchstaben- Korrespondenz erhielten (vgl. KÜSPERT/ SCHNEIDER 2001, S.18).

Innerhalb der Fachliteratur werden aber vor allem die berücksichtigten Inhaltsbereiche des Trainingprogramms *Hören, lauschen, lernen* sowie dessen methodisches Vorgehen durchaus kritisch diskutiert. So weist HACKER (2004, S.147) darauf hin, dass die Autoren des Würzburger Trainingprogramms von einer lautlichen Wirklichkeit ausgehen, „die von der Lautung des Deutschen in vielfältiger Weise abweicht“. Er stellt dabei u. a. die Frage, wie „ein Kind ein [h] in „gehen“ hören [soll], wenn dieses Segment hochsprachlich in diesem Wort gar nicht auftaucht“ (ebd., S. 147). Diese Problematik kann auch durch das folgende Beispiel verdeutlicht werden:

„Erzieherin: „Jetzt geht es um das <a>“ Alle Kinder wiederholen das >a<.
„Das >a< kommt in ganz vielen Wörtern vor, z.B. in >Abend< oder >Ali<,
aber es ist auch in >Kragen< drin oder in >Rad<. Könnt ihr alle das >a< in
diesen Wörtern hören? Wisst ihr vielleicht selber Wörter in denen das >a<
vorkommt? [...] „Ich sage euch jetzt ein paar Wörter, und ihr sagt mir, ob
ihr darin ein >a< hört [...] Hase“ (KÜSPERT/ SCHNEIDER 2008, S. 54).

Viele Kinder werden bei dieser Aufgabe wahrscheinlich nicht die Laute [h] und [a] wahrnehmen, sondern sich vielmehr auf den Buchstabennamen <h> berufen. Dies verdeutlichen Skelettschreibungen von verschiedenen Kindern im Anfangsunterricht, die <Hase> als <HSE> verschriften.

Als problematisch kann auch der Umstand betrachtet werden, dass viele Übungen zwar, wie bereits oben erwähnt, als Spiele umschrieben werden, sich jedoch bei näherer Betrachtung als reine Abfragesituationen erweisen. Dies verdeutlicht zum Beispiel die Aufgabe *Koboldgeschichte*:

„Die Kinder sitzen im Kreis, und die Erzieherin erzählt: „Ich will euch jetzt eine alte Geschichte erzählen: Es war einmal vor langer, langer Zeit ein großer, großer Wald, weit, weit weg. In diesem Wald wohnte ein kleiner und sehr freundlicher Kobold. Leider hatte dieser Kobold keine eigenen Kinder, und deshalb freute er sich immer sehr, wenn ein Kind ihn besuchen kam. Ja, er freute sich so sehr, dass er meinte, dass die Kinder, die ihn besuchten, ein Geschenk mit nach Hause nehmen sollten.“

Nun traf es sich aber, dass der Kobold eine sehr merkwürdige Art zu sprechen hatte. Wenn er einem Kind erzählen wollte, dass das Geschenk eine Banane sei, dann sagte er: „Ba-na-ne“, und erst wenn das Kind das Geschenk erraten hatte, war er ganz zufrieden“ „Jetzt könnte ich mir gut vorstellen, dass ich der Kobold bin, und dann spielen wir, dass ich jedem von euch ein Geschenk geben will. Nur das Kind, das das Geschenk bekommt, darf laut sagen, was es ist“ (KÜSPERT/ SCHNEIDER 2008, S. 45 ff.).

Der Erzieher schlüpft bei dieser Übung zwar in die Rolle des Kobolds und weckt bei den Kindern die Erwartung beschenkt zu werden, allerdings dürfen diese lediglich eine Synthetisierung vornehmen. Dadurch kommt kein echtes Spielgeschehen zustande. Auf diese Problematiken verweist auch SANDU (2009, S.30). Nachdem sie die Durchführung des Trainingsprogramms *Hören, lauschen, lernen* in einem Regelkindergarten beobachten konnte, hält sie als Fazit fest:

„Nach wenigen Aufgaben aus diesem Teil (Phoneme) wurde das Trainingsprogramm abgebrochen. Mittlerweile mussten die Kinder fast zur Trainingseinheit gezwungen werden. Sie fühlten sich überfordert [...] Der vermeintliche Spielcharakter war verloren gegangen, den Kindern waren die Übungen als (stumpfes) Training bewusst.“

Vor dem Hintergrund solcher Erkenntnisse gewinnt „in jedem Fall ein spielerischer Umgang mit Sprache und Schrift“ an Bedeutung (FÜSSENICH/ GEISEL 2008, S.32), bei dem Kinder bereits früh die Sinn- und Zweckhaftigkeit von diesen erfahren und sich auf die formale Seite von Sprache einlassen können. KÜSPERT/ SCHNEIDER (2001, S.18) führen bezüglich der Förderung an, dass vor allem bei Kindern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf Förderschwerpunkte gesetzt werden sollten. Jedoch erscheint es gerade bei diesen Kindern wichtig, an individuellen Entwicklungsverläufen und an aktuelle Entwicklungsprozesse anzuknüpfen. Ein Trainingsprogramm kann dies nur eingeschränkt leisten. Zudem sollten nicht nur ein Altersjahrgang, sondern alle Kinder von Anfang an ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechend gefördert werden.

Diese Förderung sollte möglichst ganzheitlich erfolgen (vgl. dazu MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2007, S. 94) und den Kindern Freiräume zum eigenaktiven Entdecken und Erproben verschiedener Fähigkeiten ermöglichen. Kinder sollten daher im Elementarbereich auf Laut- und Schriftsprache neugierig gemacht werden, indem auf mannigfaltige Weise ihr Interesse am Lesen, Schreiben sowie am sprachlichen Austausch mit Gleichaltrigen und Erwachsenen gefördert wird (vgl. BÜRGIN/ MENZ 2008, S.13). Dabei können durchaus auch einzelne Bestandteile des *Würzburger Trainingsprogramms* in das Alltagsgeschehen des Kindergartens integriert werden, indem etwa einzelne Reime aufgegriffen werden.

Wie genau dies jedoch gestaltet werden kann, ist von den jeweiligen Kindern und ihren Bedürfnissen sowie Interessen abhängig.

5.4 Formelle Sozialisationsinstanz Schule

Die Berücksichtigung von Bedürfnissen und Interessen gewinnt auch bei der schulischen Lesesozialisation an Bedeutung. Wie genau diese erfolgen kann und welche Konzepte sich gegenwärtig im Literaturunterricht beobachten lassen, stelle ich nun im Folgenden dar.

Dabei wird zunächst ersichtlich, dass das Verständnis der schulischen Leseförderung längst ausgeweitet wurde. Bezog sie sich früher vor allem auf die Förderung der Lesetechnik, insbesondere bei Kindern, die im Erstleseunterricht nicht die erwünschten Fortschritte zeigten – sollen nun alle Schul- und Altersstufen erfasst und Schüler über das Erlernen wichtiger Lesetechniken hinaus gefördert werden. Im Lese- und Literaturunterricht lassen sich dabei gegenwärtig im Wesentlichen drei Zielsetzungen beobachten:

(1) Leseförderung:

Im Lese- und Literaturunterricht sollen die Schüler zum Lesen motiviert und zur Literatur hingeführt werden. Zudem sollen dauerhafte Lesegewohnheiten ausgebildet werden.

Ziel: Dass die Schüler lesen

(2) Literarische Bildung:

Die *literarische Bildung* findet sich vor allem in der Sekundarstufe zwei. Durch das gezielte Auswählen anspruchsvoller Literatur sollen Schüler in die „literarische Kultur“ (BERTSCHI- KAUFMANN 2008, S. 178) eingeführt werden. Durch Analyse und Vergleichsaufgaben soll zudem eine „literarische Rezeptionskompetenz aufgebaut werden“ (vgl. ebd., S. 178).

Ziel: Was und wie die Schüler lesen

(3) Erziehung und Lebenshilfe:

Gelesene fiktionale und nicht-fiktionale Texte können darüber hinaus die Bearbeitung von Entwicklungs- bzw. allgemeinen Lebensproblemen unterstützen. Dabei tragen sie auch zur Bildung, Erhaltung und Reflexion über Einstellungen und Wertorientierungen von Kindern und Jugendlichen bei. So wäre es denkbar, dass ein Kinder- und Jugendbuch zum Themenbereich Armut seine Leser zum Nachdenken über gesellschaftliche Prozesse und zur Verfassung eines eigenen Betrags zu diesem Thema anregt.

Ziel: Wozu die Schüler lesen

(vgl. FRITZSCHE 2004, S.217 ff. in Bezug auf ROSENBROCK 1997)

Bedeutend bleibt bei der schulischen Leseförderung unabhängig der Zielsetzung, dass sinnvolle Lesesituationen geschaffen werden, die die Fähigkeiten und Interessen der Schüler in den Blick nehmen und sich an ihren Stärken orientieren. Ist dies nicht der Fall „werden Lesetrainings und gar Zwang wenig ausrichten“ (HURRELMANN 2004b, S. 54). Dies trägt der Erkenntnis Rechnung, dass die Schule verstärkt die Bildung und Stützung der Lesemotivation in den Blick nehmen muss. Dafür stehen verschiedene Wege zur Verfügung. So können unter anderem Bücher angelesen, Lieblingslektüren vorgestellt, Lesenächte veranstaltet oder auch Lesecken eingerichtet werden. Hier muss jedoch hervorgehoben werden, dass das Vorhandensein einer Lesecke als leseförderndes Moment allein noch nicht ausreicht.

Ohne Anregungen aus dem Unterricht, werden sich viele Schüler diesen Büchern kaum zuwenden, zumal Lehrpersonen hierfür natürlich auch ausreichend Zeit einräumen müssen (vgl. HURRELMANN ET AL. 1993, S.49). Viele dieser beschriebenen Möglichkeiten können auch bereits im Elementarbereich verstärkt berücksichtigt werden. Zudem finden sie vereinzelt im Bildungsplan der Förderschule Berücksichtigung.

HURRELMANN ET AL. (1993, S. 50) konnten im Rahmen ihrer Studie *Leseklima in der Familie* aufzeigen, dass vor allem die Schüler von einem derartigen Literaturunterricht profitieren, die zu Hause nur wenig Anregungen und Förderung im Lesen und Schreiben erfahren. Bei ihnen gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten in der Freizeit und der von ihnen wahrgenommenen Qualität des Literaturunterrichts. Innerhalb dieser Gruppe lassen sich Zusammenhänge zwischen „der Häufigkeit buchbezogener Anregungen im Unterricht und der Häufigkeit des Lesens in der Freizeit [...] nachweisen“ (ebd., S.50). Diese Schüler können durch den Literaturunterricht wichtige Erfahrungen im Umgang mit Büchern machen, die ihnen im Rahmen der familiären Lesesozialisation verschlossen blieben. Die Wirkung der schulischen Leseförderung auf die Quantität des Lesens bleibt jedoch in verstärktem Umfang zumeist nur auf Schüler beschränkt, die dieser Gruppe zugeordnet werden können.

Anders sieht es bei der qualitativen Seite des Lesens aus. HURRELMANN ET AL. (1993, S.50) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die schulische Leseförderung zur vertieften „Auseinandersetzung mit Büchern in intellektueller wie in emotionaler Hinsicht“ beitragen kann. Dies kann dadurch erklärt werden, dass die schulische Leseförderung Chancen eröffnet, die so im außerinstitutionellen Kontext nicht oder kaum geleistet werden können. So bieten sich im Handlungsfeld Schule Möglichkeiten eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Literatur, die das kindliche Bedürfnis nach Spiel berücksichtigen. Dadurch kann eine emotionale und auch kognitive Eingebundenheit des Kindes erreicht werden, wie sie so im Kontext der Familie zumeist nicht ermöglicht werden kann (ebd., S.50).

Ob der schulische Lese- und Literaturunterricht von Kindern und Jugendlichen als erfolgreich bewertet wird, ist neben einer ansprechenden methodischen Gestaltung, vor allem auch von der Textauswahl abhängig (vgl. FRITZSCHE 2004, S.225). Dies nimmt vor allem in Blick, dass sich in Schulen häufig ein *heimlicher Kanon* herausgebildet hat und wiederholt dieselben Bücher gelesen werden (vgl. ebd., 225). Besonders oft werden dabei *Problembücher* gelesen, durch die eine pädagogische Intention verfolgt werden kann. Befragungen zeigen jedoch, dass die Lesebedürfnisse von Kindern und Jugendlichen vor allem im Bereich des Spannenden und Lustigen liegen. So gaben bei der Studie *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend* 26% der Leser an, dass Bücher sie möglichst in andere phantastische Welten versetzen sollten. 60% der Leser führte an, dass Bücher spannend sein sollten und weitere 33% schätzten humorvolle Texte. Bei der Betrachtung der Lektüreerwartungen von Jugendlichen innerhalb dieser Studie wurde ersichtlich, dass nur ein geringer Teil von ihnen (8%) Bücher im Unterricht behandeln wollten, die aktuelle und soziale Probleme thematisieren (Franzmann 2001, S.17 ff.). Werden Texte, die von Schülern als spannend und lustig erlebt werden, in der schulischen Leseförderung nicht berücksichtigt, werden dadurch wichtige Voraussetzungen zur Schaffung von Lesemotivation vernachlässigt.

Zu den Faktoren Textauswahl und Unterrichtsmethoden kommt schließlich noch ein weiterer für den Erfolg des Lese- und Literaturunterrichts entscheidender Faktor hinzu: Die Lehrpersonen. „Qualitative Studien zeigen, dass [sie] [...] die entscheidende Rolle dort spielen, wo sich der Unterricht positiv auf die Lesekarriere“ (FRITZSCHE 2004, S.235) auswirkt. Jedoch bleibt noch unklar, was genau einen *guten* Literaturlehrer (vgl. ebd., S.235) ausmacht. Dies zu beantworten stellt sich auch als äußerst schwierig dar, da hier in besonderem Maße das persönliche Empfinden der einzelnen Schüler eine Rolle spielt. Was der Einzelne nämlich als *gut* empfindet, kann noch lange nicht auf Alle übertragen werden.

5.5 Zusammenfassung zentraler Inhalte des fünften Kapitels und deren Konsequenzen für eine unterrichtsbezogene Leseförderung

Wie ich in diesem Kapitel erläutert habe, sind für die Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen verschiedene informelle und formelle Sozialisationsinstanzen von Bedeutung. Innerhalb der Familie kommt unter anderem dem Vorlesen eine zentrale Rolle zu. Durch die angeführte *Vorlesestudie* der STIFTUNG LESEN (2007) konnte jedoch aufgezeigt werden, dass besonders in Haushalten unterer Bildungsschichten wenig vorgelesen wird. Aber auch in mittleren und hohen Bildungsschichten ist das Vorlesen in vielen Familien nicht selbstverständlich. Hier können Kindertagesstätten und Schulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten kompensatorisch eingreifen, indem sie beispielsweise das regelmäßige Vorlesen in ihrem institutionellen Alltag integrieren. Im Elementarbereich und in der Schule bieten sich darüber hinaus viele weitere Möglichkeiten zur Leseförderung an.

Dabei steht, wie ich auch bereits in Kapitel 3.2 herausgearbeitet habe, die Schaffung von Motivation im Vordergrund. Diese kann unter anderem durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Umgang mit Texten gefördert werden. Dabei profitieren vor allem Kinder, die im Rahmen der familiären Lesesozialisation nur wenige Anregungen im Lesen und Schreiben erfahren. Im Unterschied zu Kindern aus anregungsreicheren Familien, lassen sich nach HURRELMANN ET AL. (1993) hier verstärkt Zusammenhänge zwischen der Qualität des Leseunterrichts und der Häufigkeit des Freizeitlesens beobachten. Aber auch unabhängig davon können in Folge schulischer Interventionen Auswirkungen auf die qualitative Seite des Lesens beobachtet werden. Hier erscheint besonders relevant, dass sich im Handlungsfeld Schule besondere Möglichkeiten der Schaffung emotionaler und kognitiver Eingebundenheit bei der Rezeption von Texten anbieten. Diese lassen sich so zumeist im Kontext einer familiären Leseförderung nicht realisieren. Aber diese Chancen müssen von Lehrkräften auch erkannt und genutzt werden. Die berücksichtigten Inhalte, die Gestaltung der Schüler- Lehrer- Interaktion sowie die eingesetzten Methoden sind dabei besonders bedeutsam.

In der Jugendzeit bietet sich, wie in Kapitel 5.2 verdeutlicht, zudem eine nähere Auseinandersetzung mit Medien und Medieninhalten an, da diese in Gleichaltrigengruppen verstärkt aufgegriffen werden. Jedoch wurde im Rahmen der Darstellung der Sozialisationsinstanz peer group auch ersichtlich, dass schulische Einflüsse auf das Lesen im Jugendalter geringer ausfallen, als im Grundschulalter. Daraus kann die Notwendigkeit einer möglichst frühen Leseförderung abgeleitet werden, da in der Regel nur so stabile und dauerhafte Lesegewohnheiten ausgebildet werden können.

Um ein klareres Bild darüber zu erhalten, welche Bedingungen prinzipiell für die Schaffung motivierender Lerneinheiten zu Grunde gelegt werden können, halte ich im nächsten Kapitel nähere Überlegungen zur Motivation fest.

6. Motivation

Der Begriff Motivation hat sowohl in der Wissenschaft als auch im alltäglichen Leben einen festen Platz. Doch was verbirgt sich hinter dieser Begrifflichkeit und wodurch entsteht Motivation? Im Folgenden werde ich diese Fragen unter Berücksichtigung des *Risikowahl- Modells* von ATKINSON sowie des *Erweiterten kognitiven Motivationsmodells* von HECKENHAUSEN UND RHEINBERG näher beleuchten. Zudem möchte ich erläutern, welche Bedeutung Motivation im Handlungsfeld Schule hat und welche grundlegenden Gestaltungselemente zur Schaffung motivationsfördernder Lernprozesse beitragen.

6.1 Eine begriffliche Annäherung

Der Begriff Motivation leitet sich aus dem lateinischen Wort *movere* ab. Motivation ist nicht direkt fassbar und kann lediglich indirekt, beispielsweise über Beobachtung oder Befragung, erschlossen werden. Für das menschliche Handeln ist Motivation äußerst bedeutsam, da sie über die Art und Weise wie Handlungen ausgeführt werden, grundlegend entscheidet. Motivation gilt dabei im wissenschaftlichen Verständnis als „jegliche Form von Handlungsveranlassung im weitesten Sinne“ (HARTINGER/ FÖLLING- ALBERS 2001, S.17), wobei es in der Wissenschaft kein eindeutiges Verständnis von Motivation gibt. Sie bezieht sich aber stark auf Ergebnisse und Ziele in bestimmten Situationen. Dies unterscheidet sie dadurch auch von dem Begriff Motiv. Dieses entspricht eher einer „personenspezifische Disposition“ (ebd., S.17) und prägt somit das menschliche Verhalten in verschiedenen Situationen. Motive werden dadurch zu „inneren Antriebskräften“ (ebd., S.18), die eine aktuelle Motivation veranlassen.

Eines dieser Motive ist das Leistungsmotiv. HECKHAUSEN (1965, S.604) beschreibt dieses als „das Bestreben, die eigene Leistung in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und dessen Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann.“ Dieser Gütemaßstab stellt in seiner einfachsten Form eine Unterscheidung etwa in *gut* oder *schlecht* dar. Er kann natürlich auch weitaus differenzierter ausfallen, jedoch sind durch ihn immer zwei Seiten gegeben.

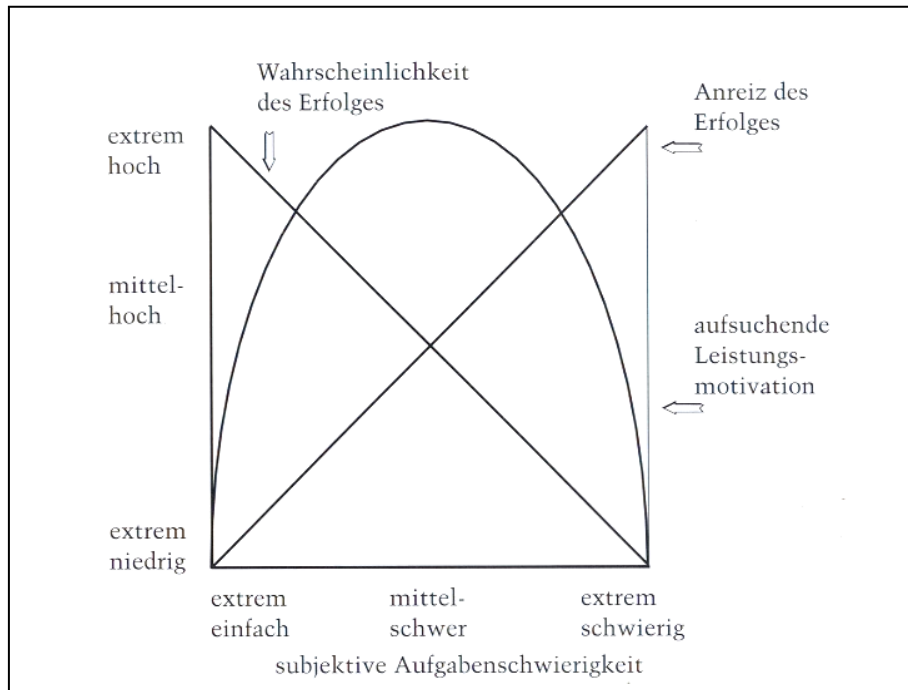
Eine Seite bedeutet Erfolg, die andere Misserfolg (Heckhausen 1965, S.605). Handlungen dürfen dabei nicht automatisch in einen Erfolg münden. Vielmehr muss auch ein Misserfolg noch möglich sein, da nur so ein adäquates Anspruchsniveau gewährleistet werden kann. Doch wann lässt sich ein Mensch nun überhaupt auf eine Leistungssituation ein und wann umgeht er sie?

Entsprechend des Risikowahl- Modells müssen zu dieser Frage die persönlichen Dispositionen *Hoffnung auf Erfolg* oder *Furcht vor Misserfolg* näher betrachtet werden. Sie wirken sich darauf aus, ob eine Person Bereitschaft zeigt, ihre Handlungen an einem Gütemaßstab auszurichten (VON GRONE/ PETERSEN 2002, S.32). Zudem zeigen sie auf, welches Anspruchsniveau sich eine Person, beispielsweise beim Lösen einer Aufgabe, setzt.

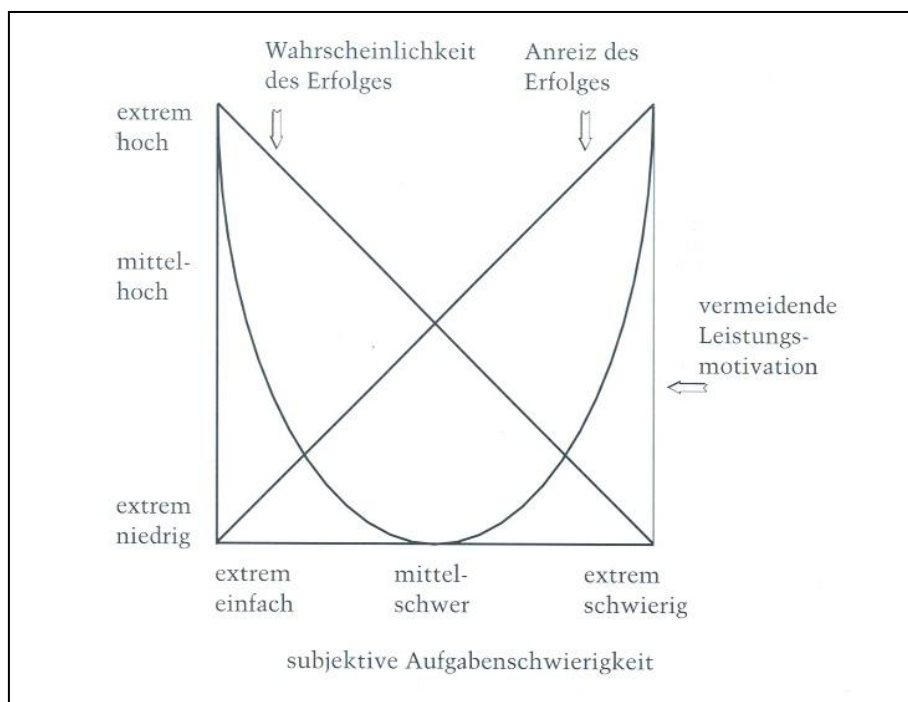
6.1.1 Das Risikowahl- Modell

Dieses Wechselspiel, zwischen persönlicher Disposition einerseits und der sich daraus ergebenden Anspruchsniveausetzung andererseits, hat ATKINSON in seinem *Risikowahl- Modell* schematisch dargestellt (vgl. Abb. 7.1/ 7.2).

Nach diesem Modell müssen bei der Wahl des Anspruchsniveaus einer Aufgabe zwei Dinge berücksichtigt werden. Einerseits sind dies Erwartungen über die Bewältigung einer Situation, andererseits sind dies verschiedene Anreize, die von einem möglichen Erfolg ausgehen (vgl. ebd., S.32).



**Abb.7.1: Aufsuchende Leistungsmotivation im Risikowahl- Modell
(VON GRONE/ PETERSEN 2002, S.33)**



**Abb.7.2: Vermeidende Leistungsmotivation im Risikowahl- Modell
(VON GRONE/ PETERSEN 2002, S.34)**

Entsprechend des Risikowahl- Modells führen vor allem Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad zum Erfolg. Im Gegensatz zu leichten Aufgaben enthalten sie einen ausreichenden Anreiz und versprechen, im Unterschied zu schwierigen Aufgaben, eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit. Unter- bzw. Überforderung können so am ehesten ausgeschlossen werden. Welche Aufgabe genau als schwierig bzw. leicht empfunden wird, ist von der jeweiligen Person abhängig. Sie kann entweder eine Annäherungshaltung (vgl. Abb. 7.1) oder eine Vermeidungshaltung (vgl. Abb. 7.2) aufweisen. Bei Ersteren hat ein Mensch, der vor einer Aufgabe steht, *Hoffung auf Erfolg*. Aus diesem Grund wendet er sich dieser Aufgabe zu. Bei der Vermeidungshaltung hingegen, geht ein Mensch eine Aufgabe aus *Furcht vor Misserfolg* dann an, wenn sich diese nicht vermeiden lässt (vgl. VON GRONE/ PETERSEN 2002, S.32). Nun werden sich Menschen mit Hoffnung auf Erfolg tendenziell eher für Aufgaben mittleren Schwierigkeitsgrades entscheiden. Sie regen nämlich die Leistungsmotivation an und erscheinen dabei auch im Hinblick auf ihren Erfolgsanreiz attraktiv. Hier kann somit die eigene Tüchtigkeit positiv erfahren werden, wenn die Aufgaben unter vollem Einsatz der eigenen Fähigkeiten gelöst werden (vgl. Rheinberg 2000, S.72). Hingegen meiden Menschen mit *Furcht vor Misserfolg* Aufgaben, anhand derer andere Rückschlüsse auf ihre Tüchtigkeit ziehen könnten. Da sie bei Aufgaben mit gemäßigtem Schwierigkeitsgrad die „Chance auf eine Blamage“ (VON GRONE/ PETERSEN 2002, S.34), als am höchsten einschätzen, entscheiden sie sich entweder für Aufgaben, die sich deutlich unter oder über ihren Fähigkeiten ansiedeln (HARTINGER/ FÖLLING- ALBERS 2001, S.27). Während sie Erstere problemlos lösen können, wäre selbst ein Scheitern bei Letzteren keine Blamage, da auch viele andere Personen mit hoher Wahrscheinlichkeit bei diesen Aufgaben zu keiner Lösung fänden.

Dies lässt durch eine exemplarische Situation aus dem Handlungsfeld Schule verdeutlichen. Lässt man beispielsweise zwei Schüler im Mathematikunterricht eigenmächtig Aufgaben zur weiteren Bearbeitung wählen, kann dies folgendes mit sich bringen: Der eine Schüler entscheidet sich für Aufgaben, die er mit einer hohen Erfolgswahrscheinlichkeit und einem ausreichenden Anreiz verbindet. Somit wählt er, entsprechend dem Risikowahl- Modell, eine Aufgabe mittleren Schwierigkeitsgrades.

Der zweite Schüler entscheidet sich hingegen, aus Furcht vor Misserfolg, für eine zu leichte Aufgabe. Somit besteht für ihn keine adäquate Möglichkeit der Kompetenzerweiterung. Entscheidet er sich für eine Aufgabe, die seine Fähigkeiten übersteigt, kann er sich darauf berufen, dass diese Aufgabe insgesamt die Kompetenzen der Klasse überschreitet (vgl. Rheinberg 2000, S.74ff). Das Risikowahl- Modell könnte hier folglich nicht angewandt werden. Besonders in Bezug auf solche Schüler müssten Lehrkräfte Aufgaben bereitstellen, die den „mittleren Grad an Schwierigkeit und damit den höchsten Grad an Leistungsmotivation aufweisen“ (HARTINGER/ FÖLLING- ALBERS 2001, S.26). Dies kann einerseits über eine differenzierte Aufgabenstellung oder andererseits durchaus auch durch die Öffnung des Unterrichts erreicht werden, bei dem die Aufgabenauswahl durch die Schüler erfolgt (vgl. ebd., S.26). Dies gestaltet sich in der praktischen Realisation, wie das Beispiel verdeutlicht, jedoch nicht immer problemlos. Um allen Schülern adäquate Lernmöglichkeiten zu bieten, wäre gegebenenfalls bei Bedarf eine Beratung des Lernenden durch die Lehrperson erforderlich, die den Schüler zum weiteren Probieren ermuntert. Zudem wäre es auch denkbar, auf eine offene Aufgabengestaltung zurückzugreifen. Auf diese Weise kann der einzelne Schüler Aufgaben entsprechend seiner individuellen Fähigkeiten lösen. Auch hier sollten vor allem misserfolgsorientierte Schüler immer wieder zur Weiterarbeit ermuntert werden.

Die Möglichkeit einer offenen Aufgabengestaltung kann durch ein Praxisbeispiel aus einem Projekt im Bereich Medienerziehung veranschaulicht werden. Dieses vierwöchige Projekt führte ich im Schuljahr 2006/2007 in einer Förderschulklasse der Klassenstufen 4-6 durch. Die Schüler bekamen in diesem Zeitraum die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Stars näher zu befassen. Dafür sollten sie unter anderem Inhalte von Liedtexten, Musikvideos oder von Episoden ausgewählter Serien schriftlich festhalten und diese kritisch bewerten. Art und Umfang ihrer Ausarbeitungen entschieden die Schüler der jeweiligen Arbeitsgruppen selbst. Während eine Gruppe bereits längere Texte produzierte und gestaltete, hielt eine weitere Gruppe zunächst wenige Worte fest. Die Schüler dieser Gruppe trauten sich nach eigenen Aussagen eine Produktion eines längeren Textes noch nicht zu. Durch den geringen Textumfang wollten sie vielmehr das mögliche Machen von Fehlern vermeiden.

Erst durch verstärkte Ermunterungen und Unterstützung konnten sie dazu motiviert werden, sich noch tiefer mit den jeweiligen Medienformaten auseinanderzusetzen. Dadurch konnten sie ihre Fähigkeiten adäquat entfalten und längere, aussagekräftigere Texte produzieren. Dass sich dabei alle jugendlichen Lerner über mehrere Wochen hinweg gerne mit ihren Texten befassen, lag mit Sicherheit daran, dass die Thematik ihren Interessen entsprach. Dies motivierte sie zur Mitarbeit an diesem Projekt.

Da Motivation generell für den Lernprozess als wichtig erachtet wird, werde ich deren Bedeutung im Folgenden näher beleuchten.

6.2 Bedeutung der Motivation für den Lernprozess

Menschen, „die an einem Lerngegenstand oder an bestimmten Aktivitäten interessiert sind, [widmen] diesem eine höhere Aufmerksamkeit und eine längere Zeit. Sie lernen über den Gegenstand mehr und sie genießen ihr Engagement mehr als Menschen, die daran kein Interesse haben“ (HIDI/ BERNDORFF 1998, zitiert nach HARTINGER/ FÖLLING- ALBERS 2001, S.82).

Dieser Aussage würden Lehrende und Lernende, wie etwa die jugendlichen Teilnehmer des zuvor geschilderten Projektes, sicherlich mit hoher Wahrscheinlichkeit zustimmen, da sie diese Erfahrung selbst einmal gemacht haben. Sie haben dabei wahrscheinlich erlebt, wie interessante Inhalte bereitgestellt und eine dazu stimmige Lernumgebung geschaffen wurde. Besonders der erste Punkt, das Aufgreifen von Schülerinteressen, ist jedoch für Lehrkräfte nicht immer einfach zu berücksichtigen, da die Interessen eines Schülerjahrgangs stark variieren können und wichtige Thematiken eventuell nicht auf Anhieb den Interessen der Schüler entsprechen. Umso wichtiger wird dann die Gestaltung einer lernfreundlichen Umgebung. Zudem können differenzierte Methoden eingesetzt werden, die die Schüler zum Lernen anregen und somit ihre Lernmotivation positiv beeinflussen.

6.2.1 Lernmotivation

Der Begriff Lernmotivation umfasst dabei das bewusst gesteuerte Lernen, durch das bestimmte Ziele erreicht werden sollen. Durch das *Erweiterte kognitive Motivationsmodell* von HECKENHAUSEN UND RHEINBERG (vgl. Abb. 8.1) können verschiedene Bestandteile herausgearbeitet werden, die für die Lernmotivation relevant sind.

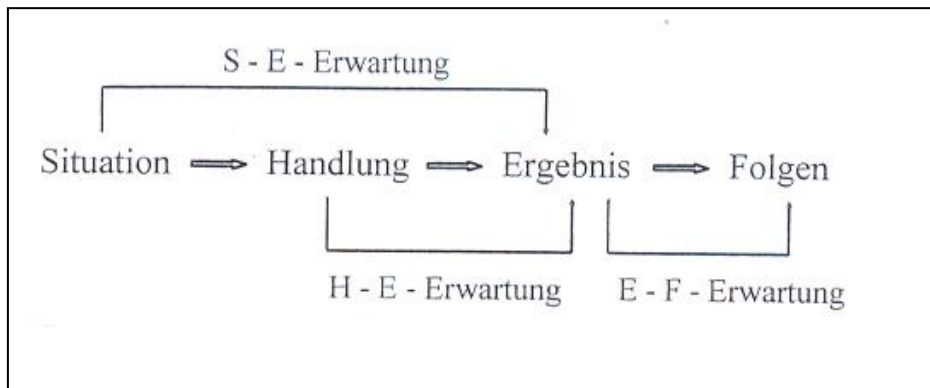


Abb.8.1: Erweiterte kognitive Motivationsmodell
(HECKHAUSEN 2006, S.339)

Motivation wird in diesem Modell als ein Resultat aus verschiedenen Abwäge- und Entscheidungsprozessen verstanden. Dies kann beispielsweise durch eine Situation verdeutlicht werden, bei der ein Schüler vor der Wahl steht, ob er auf eine nahende Klassenarbeit lernen soll oder nicht. Entscheidend ist dabei, wie er die Elemente der zweiten Ebene mit seinen Erwartungen verknüpft. Dazu stehen ihm verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung.

(1) Situations- Ergebnis – Erwartung:

Diese Situation- Ergebnis- Erwartung umfasst die Frage, inwieweit ein bestimmtes Ergebnis bereits durch eine Situation vorgezeichnet ist (vgl. HECKHAUSEN 2006, S.339). Wenn der Schüler beispielsweise davon überzeugt ist, dass er die Klassenarbeit schon allein aufgrund seiner Begabungen bestehen kann, wird sich dies nicht positiv auf seine Lernmotivation auswirken. Er wird wohl keinen Grund zum verstärkten Lernen sehen.

Wenn er sich jedoch noch nicht sicher sein kann, dass er die Klassenarbeit erfolgreich meistert, das Ergebnis also noch nicht festgelegt ist, kann dadurch Motivation zum Lernen entstehen. Somit wird deutlich, dass „hohe Situations- Ergebnis- Erwartungen [...] die Stärke der Handlungstendenz“ (ebd., S.339) senken.

(2) Handlungs- Ergebnis – Erwartung:

Wenn die Situation das Ergebnis nicht automatisch bedingt, stellt sich für den Schüler die Frage, inwiefern er das Ergebnis durch seine Handlung herbeiführen bzw. beeinflussen kann. Wichtig ist dabei, dass die Erwartung der Beeinflussbarkeit vom Lernenden als hoch eingeschätzt wird (vgl. ebd., S.339). Übertragen auf das Beispiel des Schülers bedeutet dies, dass er wohl nur dann zusätzliche Zeit in das Lernen investieren wird, wenn er dadurch von dem erfolgreichen Bestehen der Klassenarbeit ausgehen kann.

(3) Ergebnis- Folge – Erwartung:

Für Motivation ist zudem die Folge, die ein Ergebnis nach sich zieht, nicht unerheblich, da nur dann eine bestimmte Handlung ausgeführt werden wird, wenn die Folgen als lohnenswert erachtet werden. Wenn der Schüler etwa erwarten kann, dass er aufgrund einer erfolgreich bestandenen Klassenarbeit von seinem Lehrer und seinen Eltern gelobt wird, kann dies unter Umständen eine hohe Motivation für ein verstärktes Üben freisetzen. Hierbei gilt, dass der Einfluss dieser Folge auf die Handlungstendenz umso stärker wird, je höher die Ergebnis- Folge- Erwartung ist (vgl. ebd., S.339).

Ob der Schüler jedoch tatsächlich verstärkt auf die Klassenarbeit lernt, ist nicht nur allein von verschiedenen Erwartungen abhängig. Vielmehr gewinnen hier auch zwei Arten von Anreizen an Bedeutung, die als Tätigkeitsanreize und Folgeanreize bezeichnet werden (vgl. ebd., S.341). Sie sind in Abbildung 8.2 dargestellt.

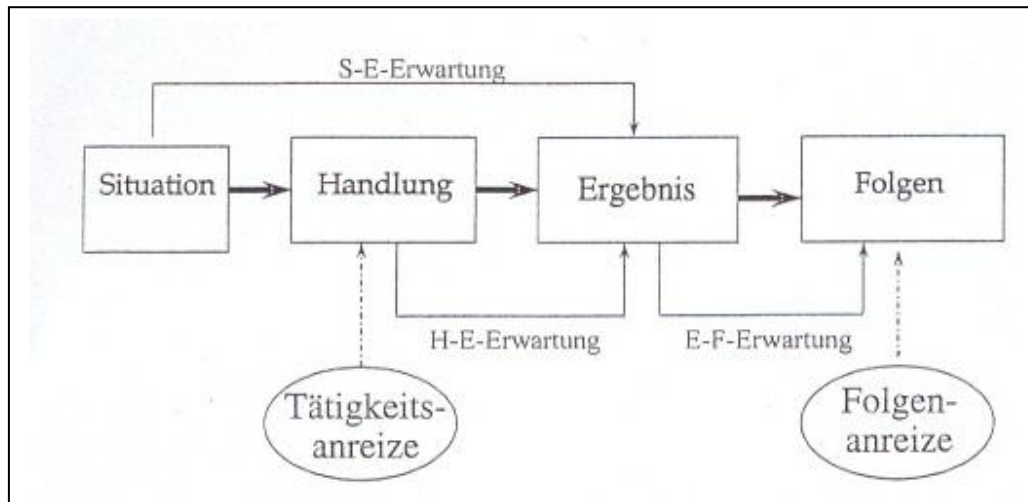


Abb.8.2: Folge- und Tätigkeitsanreize im Erweiterten kognitiven Motivationsmodell (HECKHAUSEN 2006, S.341)

Bezogen auf einen Schüler, der vor einer Klassenarbeit steht, bedeuten sie, dass er zum einen nur dann lernen wird, wenn er die möglichen Folgen als subjektiv wichtig erachtet. Hier steht also die Frage im Vordergrund, was ihm die Folgen persönlich bedeuten. Werden die Folgen, beispielsweise ein Lob, von ihm nicht als ein lohnenswertes Ziel identifiziert, kann sich dies negativ auf seine Lernmotivation auswirken. Als lohnenswertes Ziel können dabei jedoch nicht nur positive Folgen erachtet werden. Genauso wäre es denkbar, dass ein Folganreiz aus dem Vermeiden einer Strafe, etwa für eine schlechte Note, resultiert. Zum anderen wird durch die Tätigkeitsanreize deutlich, dass Handlungen nicht zwangsläufig aufgrund ihrer möglichen Folgen ausgeführt werden müssen. Vielmehr wäre es auch denkbar, dass eine Person eine Handlung um der Tätigkeit selbst willen ausführt. Übertragen auf den Schüler könnte dies bedeuten, dass er schon allein deshalb lernt, weil er ein hohes Interesse für die behandelte Thematik aufweist. Hier würde dann ein hoher Tätigkeitsanreiz vorliegen.

Das *Erweiterte kognitive Motivationsmodell* macht somit deutlich, dass Handlungsmotivation sowohl von einer positiven Erwartungshaltung als auch von positiven Anreizen, die aus den Folgen oder Tätigkeiten ausgehen, abhängig ist.

Zusammengefasst bedeutet dies für den beschriebenen Schüler, dass er sich dann motiviert auf die bevorstehende Klassenarbeit vorbereiten wird, wenn er davon überzeugt ist, dass er das Ergebnis durch ein verstärktes Üben in gewünschter Weise beeinflussen kann. Zudem muss er auch persönlich bedeutsame Folgen erkennen, die ihn bei einem bestimmten Ergebnis erwarten. Positiv würde sich auf die Motivation des Weiteren auswirken, wenn ihm die Auseinandersetzung mit der behandelten Thematik Freude bereitet. Bezogen auf das Handlungsfeld Schule bedeuten diese Erkenntnisse, dass Anreize u. Ä. im Unterricht einen wichtigen Platz haben sollten, da Schüler in der Regel nicht lernen werden, wenn sie darin keine positiven Folgen sehen. Zudem muss die Lehrperson den Schülern immer wieder bewusst machen, dass sie durch ihr Handeln bestimmte Ziele erreichen können. Schließlich muss auch berücksichtigt werden, dass für das Lernen positive Erfahrungen unverzichtbar sind. Lernen muss Freude bereiten. Dafür sind eine als angenehm erlebte Lernumgebung sowie Aufgaben mit interessanten Inhalten, die durch ansprechende Methoden umgesetzt werden, unverzichtbar (vgl. HARTINGER/ FÖLLING- ALBERS 2001, S. 36).

6.2.1.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

Da für die Gestaltung von Lernprozessen somit sowohl die extrinsische als auch intrinsische Motivation bedeutsam sind, werde ich nachfolgend näher erläutern, was sich hinter diesen Begriffen verbirgt.

Nach DECI/RYAN (1993, S.225) gilt eine Person dann als intrinsisch motiviert, wenn sie sich aufgrund des Interesses für eine Sache, dieser zuwendet. Diese Zuwendung muss nicht durch Konsequenzen aufrechterhalten werden, die außerhalb der Verhaltensweise liegen. Somit sind auch äußerer Anreize oder Druck nicht notwendig. Zudem kann gestützt auf der *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* (vgl. DECI/RYAN 1993) davon ausgegangen werden, dass ein Mensch dann intrinsisch handelt, wenn er sich als Verursacher seiner Handlung sieht. Eine Aktivität wird jedoch nur dann als intrinsisch motiviert erfahren, wenn sie „ein optimales Anforderungsniveau“ (ebd., S.231) besitzt. Sie darf also, wie ich bereits im Rahmen der Darstellung des Risikowahl- Modells (vgl. 6.1.1) herausgearbeitet habe, weder als zu leicht noch als zu schwer erlebt werden.

Im Unterschied zu intrinsisch motivierten Handlungen, werden extrinsisch motivierte Aktivitäten mit instrumenteller Absicht durchgeführt. Durch sie soll dadurch eine bestimmte Konsequenz erreicht werden, die außerhalb der Verhaltensweise selbst angesiedelt ist. Aufgrund ihres instrumentellen Charakters treten extrinsisch motivierte Verhaltensweisen in der Regel nicht spontan auf. Vielmehr werden sie durch Aufforderungen initiiert, die mit dem Ausblick auf positive Konsequenzen einhergehen (vgl. ebd., S.225).

Extrinsische und intrinsische Motivation sind jedoch nach DECI/RYAN (1993) nicht generell als Gegensätze zu betrachten. So können auch extrinsische Verhaltensweisen durchaus als selbstbestimmt erlebt werden, insbesondere dann, wenn sich das Individuum mit den gegebenen Zielen, Normen und Handlungsstrategien identifizieren kann und diese in sein Selbstkonzept integriert. Dies wird von DECI/RYAN (1993, S.228) als *integrierte Regulation* bezeichnet. Hier wird in Bezug auf extrinsisch motivierte Verhaltensweisen der höchste Grad an Selbstbestimmung erreicht. Integrierte extrinsische Verhaltensweisen besitzen zwar immer noch einen instrumental Charakter, werden jedoch freiwillig ausgeführt, da das Individuum die Ergebnisse einer Handlung hoch bewertet. Dies steht somit im Kontrast zu external regulierten Verhaltensweisen, die von außen gesteuert und angeregt werden. Bei ihnen liegt keine Freiwilligkeit vor. Vielmehr werden sie ausgeführt, um etwa belohnt bzw. nicht bestraft zu werden (vgl. ebd., S.227).

Diese Betrachtung macht deutlich, dass extrinsisch motivierte Verhaltensweisen unter bestimmten Umständen durchaus als selbstbestimmt erlebt werden können, dies jedoch nicht immer der Fall ist. An dieser Stelle sei aber auch darauf verwiesen, dass im Handlungsfeld Schule vor allem aufgrund der Schulpflicht und der Notengabe, äußere Anreize ohnehin nicht gänzlich vermieden werden können. Zudem ist oftmals seitens der Schüler nicht genügend intrinsische Motivation vorhanden, an die angeknüpft werden könnte. Hier werden Möglichkeiten einer extrinsischen Motivationsförderung unumgänglich. Welche Gestaltungselemente dabei grundlegend zur Schaffung einer anregenden Lernumgebung und motivierenden Lernprozessen beitragen können, werde ich im näheren beleuchten.

6.3 Lernprozesse motivierend gestalten:

Grundlegende Gestaltungselemente eines motivationsfördernden Unterrichts

„Zum Lernen anregen umfasst den eigenen Lehrstil und die Haltung zum Gegenüber ebenso wie die Auswahl geeigneter Lernziele und -inhalte, Medien und Methoden. Es umfasst den Aufbau von Unterricht und die Strukturierung des Themas. Es umfasst das Wissen um typische Motivationsblockaden bei Schülern und das Feingefühl, ihnen darüber hinweg zu helfen“ (VON GRONE/ PETERSEN 2002, S.9).

In der Tat müssen diese Faktoren in einem Unterricht, in dem Motivation entstehen und aufrechterhalten werden soll, berücksichtigt werden. Um sie genauer zu betrachten, werde ich deshalb im Folgenden grundlegende Gestaltungselemente herausarbeiten. Diese umfassen differenzierte Rahmenbedingungen, innerhalb derer auch die Schaffung einer positiven Schüler- Lehrer- Interaktion bedeutsam erscheint. Bei meiner Darstellung beziehe ich mich auf VON GRONE/PETERSEN (2002, S.90ff). Ich werde dabei vor allem die Gestaltungselemente berücksichtigen, die im Hinblick auf den Praxisteil dieser Arbeit bedeutsam sind.

(1) Störfaktoren ausschalten:

Vor Beginn des Unterrichts sollte der Unterrichtsraum so gestaltet werden, dass die folgende Lerneinheit möglichst störungsfrei ablaufen kann. Dazu gehört auch, dass Arbeitsmaterialien und Medien zurechtgelegt werden, da Unterbrechungen entscheidend dazu beitragen können, dass innerhalb der Klasse Unruhe aufkommt und „Schüler aus dem Lernfluss gerissen“ (VON GRONE/ PETERSEN 2002, S. 94) werden. Dies spricht jedoch nicht für einen makellosen Lernraum, da dieser unter Umständen „unpersönlich, phantasielos und abschreckend wirken“ (ebd., S. 94) könnte. Vielmehr soll ein Raum geschaffen werden, der in einer geordneten Umgebung eine ansprechende Lernatmosphäre ermöglicht.

(2) Aufarbeitung und Präsentation von Lerninhalten:

Im Unterricht sollten zudem klare Strukturen erkennbar sein. Dies setzt eine genaue Planung des Unterrichts voraus, die den Schülern sowohl den Anfang als auch das Ende der Lerneinheit ersichtlich macht. Durch klare Strukturen können für Lehrende und Lernende wichtige Orientierungspunkte geschaffen werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass alles von vornherein planbar wäre. Vielmehr müssen Lehrkräfte flexibel bleiben, um auf spezifische Bedürfnisse der Schüler eingehen zu können (vgl. ebd., S.90).

Lerninhalte selbst sollten nach Möglichkeit so präsentiert werden, dass sie verschiedene Sinne des Lernenden ansprechen. Hier wäre es beispielsweise denkbar, dass das Gesprochene durch Bilder und/oder über das Schriftbild verdeutlicht wird. Diese Visualisierung von Lerninhalten kann auch durch verschiedenen Materialien, wie etwa Folien oder Gegenstände, verstärkt werden (vgl. ebd., S.95 ff.).

Die Neugierde und das Interesse für einen Lerngegenstand kann zudem erhöht werden, indem er auf ungewöhnliche Weise präsentiert wird.

Motivierend kann darüber hinaus das direkte Erleben eines Lerninhaltes wirken, bei dem Schüler sich selbst in verschiedenen Situationen ausprobieren bzw. mit dem Lerngegenstand handelnd umgehen können. Dies entspricht auch der Überlegung, unterschiedliche Tätigkeitsanreize zu schaffen. Durch sie sollen Schüler die Möglichkeit erhalten, sich sowohl geistig als auch handelnd am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen (vgl. ebd., S.97).

Bei der Präsentation von Lerninhalten bietet es sich zumeist an, Schülern vor der intensiven Auseinandersetzung mit einem Thema zunächst einen Gesamtüberblick zu ermöglichen. Durch die Darstellung wichtigster Zusammenhänge können Lernprozesse erleichtert werden, da die daran anschließenden Informationen in ein Gesamtkonstrukt eingeordnet werden können (vgl. ebd., S.91).

Wichtig erscheint bei der Vermittlung von Lerngegenständen schließlich, dass Ankerpunkte geboten werden (vgl. ebd., S.91). Dies setzt voraus, dass sich die Lehrperson bei einer neuen Thematik nach dem Vorwissen ihrer Schüler erkundigt. So erhält der Lehrer einen Einblick in wichtige Lernvoraussetzungen der einzelnen Lernenden und kann dadurch an diese anknüpfen. Dies erleichtert das Verbinden neuer Inhalte mit dem bereits vorhandenen Vorinformationen. Hier sei aber auch darauf verwiesen, dass sich dies schon allein deshalb nicht immer einfach gestaltet, da Lerngruppen zumeist heterogen organisiert sind und die Schüler oftmals unterschiedliche Vorerfahrungen an einen Lerngegenstand herantragen. Dies kann unter anderem dadurch aufgegriffen werden, dass Lernprozesse zunehmend individualisiert werden (vgl. ebd., S.92). Hierfür bietet sich beispielsweise die selbständige oder partnerschaftliche Auseinandersetzung mit einem Sachverhalt an. Denkbar wäre auch eine Auseinandersetzung mit der Thematik in einer Kleingruppe. In diesem Lernarrangement können Schüler entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen einen Lerngegenstand bearbeiten und sich im besten Fall zugleich gegenseitig ergänzen.

Zusätzlich zu diesen Rahmenbedingungen ist auch die Schaffung eines förderlichen Lehr- und Lernklimas bedeutsam. Auch hier führen VON GRONE/ PETERSEN (2002, S.110) grundlegenden Elemente an, die „zur motivationsfördernden Gestaltung der Lehrer- Schüler- Interaktion beitragen“. Einige dieser Aspekte, werden nachfolgend näher erläutert.

(1) Dialogorientierter Unterricht

Prinzipiell setzt guter Unterricht voraus, dass Lehrer sich Schülern gegenüber aufgeschlossen verhalten und ihre Dialoge von Achtung und Interesse geprägt sind. Durch einen dialogorientierten Unterricht kann ein persönliches und soziales Lernklima entstehen, das wiederum eine gute Grundlage für Lernmotivation schafft (vgl. ebd., S.110).

(2) Gerechtigkeit

Auch Gerechtigkeit spielt im Schulalltag eine wichtige Rolle. Lehrpersonen sollten sich darum bemühen alle Schüler zu beachten und wertzuschätzen. Dies kann unter Umständen auch bedeuten, dass etwaige Antipathien – deren „Ausbildung [...] zwischen Menschen [...] natürlich“ (ebd., S.111) ist – hinten angestellt werden müssen. Zu einem professionellen Lehrerverhalten gehört die Fähigkeit, „persönliche Vorlieben oder Abneigungen aus dem Unterricht herauszuhalten“ (ebd., S.112).

(3) Konsequentes Verhalten

Im Hinblick auf die Schaffung eines förderlichen Lehr/- Lernklimas ist ein konsequentes Verhalten nicht unerheblich. Dies schließt beispielsweise mit ein, dass aufgestellte Regeln sowohl von Schülern als auch von Lehrern eingehalten werden (vgl. ebd., S.112). Um dies zu erleichtern, wäre es denkbar, dass Schüler und Lehrer bei der Aufstellung neuer Regeln zunächst deren Sinn- und Zweckhaftigkeit erörtern und sich die Frage stellen, ob eine Regel wirklich notwendig ist bzw. ob deren Einhaltung das Miteinander erleichtert, im besten Fall sogar bereichert. Auch die Konsequenzen eines Regelverstoßes können in einer solchen Auseinandersetzung gemeinsam besprochen werden. Werden Sanktionen von Schülern und Lehrern gemeinsam festgelegt, kann sich dies unter Umständen positiv auf die Akzeptanz dieser Konsequenzen auswirken. Die gemeinsame Festlegung erscheint auch deshalb sinnvoll, da Schüler bei einer Zuwiderhandlung ihre eigenen Regeln unterliefen und deshalb eher dazu neigen, sich gegenseitig an Vereinbarungen zu erinnern.

(4) Aktivierende Hilfestellung

Hilfestellungen sind für Schüler in ganz unterschiedlichem Maße bedeutsam. Aufgaben, die manche von ihnen ohne Probleme bewältigen, erscheinen für andere auf den ersten Blick unlösbar.

Sie sind in solchen Momenten auf Hilfe von außen angewiesen. Jedoch gilt es dabei zu beachten, dass diese Hilfe vom Lehrer nicht aufgedrängt werden darf (vgl. ebd., S.113). Er kann sie lediglich anbieten, annehmen muss sie der Schüler. Zudem sollte nur soviel Hilfestellung gegeben werden, wie der jeweilige Schüler zum Weiterkommen in einer aktuellen Situation benötigt.

(5) Feedback geben

Darüber hinaus ist das Feedback für die Gestaltung und Durchführung von Lernprozessen unerlässlich. Dadurch können auf sachlicher Ebene positive und negative Aspekte hervorgehoben und unter Umständen auch neue Impulse gegeben werden (vgl. ebd., S.114). Wichtig erscheint jedoch, dass das Feedback unmittelbar auf eine Handlung folgt, da zu einem späteren Zeitpunkt unter Umständen kein Bezug mehr dazu hergestellt werden kann.

(6) Selbst motiviert sein

Schließlich ist es für den Unterricht von zentraler Bedeutung, dass Lehrpersonen selbst motiviert sind. Dies ist sicherlich nicht immer einfach realisierbar. Jedoch sollten Lehrkräfte dazu fähig sein, sich immer wieder selbst zu motivieren. Denn nur wer selbst motiviert ist, wird auch „andere Menschen in seinen Bann“ (ebd., S.116) ziehen können. Zudem muss hierbei hervorgehoben werden, dass Schüler sich auch am Lehrer und dessen Vorbildfunktion orientieren.

6.4 Zusammenfassung zentraler Inhalte des sechsten Kapitels und deren Konsequenzen für das Handlungsfeld Schule

Durch die Darstellung des *Risikowahl- Modells* von ATKINSON konnte in diesem Kapitel aufgezeigt werden, dass Aufgaben mit mittlerem Schwierigkeitsgrad am ehesten zum Erfolg führen. Sie bieten bei ausreichendem Anreiz eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit. Jedoch kann dieses Modell nur bei Personen mit einer Annäherungshaltung angewandt werden, da beispielsweise Schüler mit einer Vermeidungshaltung dazu neigen, sich bei freier Aufgabenwahl, entweder zu leichte oder zu schwierige Aufgaben auszuwählen.

Um auch diesen Schülern Erfolgserfahrungen bei gleichzeitiger Ermöglichung eines Kompetenzzuwachses zu ermöglichen, wäre eine Öffnung des Unterrichts anzustreben. Dabei gewinnen unter anderem Aufgaben an Bedeutung, die aufgrund einer offenen Gestaltung eine Bearbeitung zulassen, die den individuellen Fähigkeiten der einzelnen Schüler entspricht. Da dies allein jedoch vor allem bei Schülern mit Vermeidungshaltung nicht ausreicht, werden hier verstärkt Ermunterungen zum Probieren und zur Weiterarbeit erforderlich. Dafür spricht auch, dass Schüler sich nur dann gerne einem Lerngegenstand zuwenden werden, wenn sie positive Folgen erwarten können. Dies habe ich im Rahmen der Darstellung des *Erweiterten kognitiven Motivationsmodells* verdeutlicht.

Bei der Schaffung von Motivation, können schließlich sowohl extrinsische als auch intrinsische Anreize relevant sein. Extrinsische Motivation ist dabei keinesfalls generell abzulehnen, da äußere Anreize im Handlungsfeld Schule ohnehin nie ganz vermieden werden können. Zudem ist häufig bei Schülern nicht von Anfang an genügend intrinsische Motivation vorhanden, an die angeknüpft werden könnte. Wichtig bleibt jedoch, dass Schüler sich als Mitgestalter von Lernprozessen erfahren und nicht das Gefühl vermittelt bekommen, dass ihnen alle Entscheidungen von außen auferlegt werden. Dies habe ich durch die Darstellung der *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* (DECI/RYAN 1993) verdeutlicht. Hierdurch erscheint es wichtig, dass Schüler Möglichkeiten erhalten eigene Ideen in den Lernprozess einzubringen.

Für die grundlegende Gestaltung eines motivationsfördernden Unterrichts, habe ich schließlich verschiedene Gestaltungselemente aufgezeigt. Diese umfassen das Ausschalten von Störfaktoren genauso wie eine angemessene Aufarbeitung und Präsentation von Lerninhalten sowie die Gestaltung einzelner Arbeitsphasen. Besondere Bedeutung kommt dabei einer positiv gestalteten Schüler- Lehrer- Interaktion zu. Diese Faktoren allein sind natürlich noch keine Garantie für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Motivation, jedoch wird durch sie die Schaffung eines Rahmens ermöglicht, in dem meines Erachtens Motivation überhaupt erst adäquat gefördert werden kann.

7. Lesemotivation

Die dargestellten Rahmenbedingungen und grundlegenden Faktoren einer adäquaten Lehrer- Schüler- Interaktion sind auch bei der Förderung der Lesemotivation bedeutsam. Lesemotivation kann dabei als Wunsch oder Absicht betrachtet werden, die ein Leser in Bezug auf das Lesen eines spezifischen Textes verspürt (vgl. MÖLLER/ SCHIEFELE 2004, S.102). Wie ich bereits oben erläutert habe, kann bei der Entstehung von Motivation zwischen extrinsischen und intrinsischen Anreizen unterschieden werden. Verschiedene Leseabsichten lassen sich auch bei der Lesemotivation beobachten. Einerseits können sie aus externen Anreizen, wie zum Beispiel der Aussicht auf eine gute Note, resultieren. Von intrinsischer Motivation kann andererseits vor allem dann gesprochen werden, wenn der Leser einen Text liest, weil er sich entweder für die behandelte Thematik interessiert oder weil er die Tätigkeit des Lesens selbst als positiv erlebt (vgl. ebd., S.102).

Bevor nun jedoch Überlegungen folgen, wie Lesemotivation im Unterricht gefördert werden kann, werde ich zunächst wichtige Forschungserkenntnisse bezüglich der Lesemotivation sowie deren Verankerung im Bildungsplan für Förderschulen näher betrachten.

7.1 Erkenntnisse der Forschung bezüglich der Lesemotivation

Auch wenn bei **PISA** die kognitive Dimension der Lesekompetenz den Schwerpunkt bildet, verweisen die Autoren der Studie darauf, dass auch die motivationale Seite der Lesekompetenz hervorgehoben werden muss. Schüler in Deutschland wiesen im Jahr 2000 jedoch in diesem Bereich im internationalen Vergleich weit unterdurchschnittliche Werte auf. Immerhin gaben 42% der 15jährigen an, „nie zum Vergnügen zu lesen“ (ebd., S.101) – so viele wie keinem sonst teilnehmenden Land. Lediglich 58% gaben 2000 an, gerne und häufig in ihrer Freizeit zu lesen. PISA 2007 zeigte im Vergleich dazu eine erste positive Entwicklung. „Sowohl Comics, Romane, Erzählungen, Geschichten, Sachbücher, E-Mails und Webseiten als auch Tageszeitungen werden ihren Angaben zufolge von Fünfzehnjährigen häufiger gelesen, als die vergleichbare Altersgruppe im Jahr 2000 angab“ (ARTELT / DRECHSEL 2007, S. 243).

Auch die Anzahl derjenigen, die angab nicht zum Vergnügen zu lesen, sank um 8% auf 34% - weitere 36% zählten 2007 Lesen sogar zu ihren liebsten Hobbys (vgl. ebd., 244). Aus diesem Grund verweist das DEUTSCHE PISAKONSORTIUM darauf, dass intrinsische sowie extrinsische Lesemotivation und thematische Interessen die Lesehäufigkeit und Lesemenge beeinflussen. Deshalb sehen sie in der Förderung der Lesemotivation eine Möglichkeit, die Lesekompetenz von Schülern zu steigern (vgl. MÖLLER/ SCHIEFELE 2004, S.122).

Im Gegensatz zu PISA, zeichnete die **IGLU**- Befragung 2006 nach der Einstellung von Viertklässlern zum Lesen ein positiveres Bild ab. Immerhin 58% der befragten Schüler wiesen „eine sehr positive Einstellung zum Lesen“ (BOS ET. AL. 2007, S.133) auf. Dies sind mehr Schüler als im internationalen Durchschnitt, der mit 49% deutlich darunter lag. 53% der deutschen Schüler lesen in ihrer Freizeit sogar häufig – international betrachtet sind es 41%. Jedoch gaben auch bei IGLU 2006 14% der befragten Kinder in Deutschland an, nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen (vgl. ebd., S.133).

Im Sommer 1999 führte die DEUTSCHE FORSCHUNGSGESELLSCHAFT (*DFG*) das Projekt **Muss- Lektüre versus Lust- Lektüre** durch, in dem unter anderem das Leseverhalten von 14- und 15jährigen Jugendlichen erfragt wurde. Auch hier gab mit 39% ein Großteil der Jugendlichen an, dass sie in einem Zeitraum von zwei Monaten keine Bücher gelesen hatten (vgl. FRANZMANN 2002, S.7). 23% der befragten Jugendlichen wurden zu einer Gruppe von „ausdrücklichen Nichtlesern“ (ebd., S.11) zusammengefasst. Ihr Anteil lag im unteren Bildungsbereich hierbei noch über diesem Wert (vgl. ebd., 12).

Auf den Zusammenhang von Lesehäufigkeit und Bildungsgang verwies auch die im Frühjahr 2000 durchgeführte Studie der STIFTUNG LESEN zum **Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend**. Sie wies zwar auf eine insgesamt positive Entwicklung der Leseaktivitäten hin, führte jedoch auch an, dass dies „genau genommen nur für den ohnehin lesenden Teil der Bevölkerung“ (FRANZMANN 2001, S.30) gelte und der Abstand sich zwischen den Viellesern und Kaum- oder Nichtlesern weiter vergrößere (ebd., 30). Nichtleser wiesen dabei ein geringes Repertoire an Lesemotiven auf. Die meisten von ihnen lasen lediglich aus Gründen der Weiterbildung- „Unterhaltung spielte nur für wenige eine Rolle“ (TULLIUS 2001, S.69).

Hingegen führten Vielleser als Lesemotiv neben Weiterbildungsmöglichkeiten vor allem auch das Interesse an verschiedenen Themen und Hobbys oder die Suche nach Unterhaltung und Genuss an (ebd., S.69).

RICHTER/ PLATH (2007) befassten sich in ihrer Untersuchung 2005 näher mit der **Lesemotivation von Grundschülern**. Diese belegt, dass das Lesen und Anschauen von Büchern in der Freizeitgestaltung von Kindern immer noch einen festen Platz hat (vgl. RICHTER/ PLATH 2007, S.51). Die befragten Grundschüler wandten sich vor allem gerne Texten zu, die von Abenteuern berichteten oder die Informationen über verschiedene Dinge bereitstellten. Das thematische Interessenspektrum erstreckte sich dabei über Themenfelder wie beispielsweise Ritter/Piraten/Räuber/Indianer (oder auch) Grusel/Monster/Horror/Hexen (vgl. ebd., S. 65 ff.).

7.2 Verankerung der Lesemotivation im Bildungsplan für Förderschulen

Lesemotivation wird auch im Bildungsplan für Förderschulen berücksichtigt. Er wurde 2008 neu überarbeitet und umfasst sechs Bildungsbereiche und neun Fächer bzw. Fächerverbünde, die Kompetenzen für die Grund- und Hauptstufe formulieren.

Grundlegend zur Motivationsförderung wird im Bildungsbereich *Identität und Selbstannahme* hervorgehoben, dass die Bedeutung, die ein Schüler einer Aufgabe beimisst, ganz entscheidend über Motivations- und Erfolgsprozesse mitentscheidet (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2008, S.18). Nur so wird ein Lerner sich einer Aufgabe gerne zuwenden, was wiederum Voraussetzungen für die Initiierung positiver Lernprozesse ist. Wichtig ist dabei auch, dass sich Schüler selbst als wertvoll und bedeutsam erfahren (vgl. ebd., S.18). Dies setzt voraus, dass den Jungen und Mädchen Wertschätzung entgegengebracht wird und Lernarrangements geschaffen werden, die durch Empathie und Rücksichtnahme geprägt sind (vgl. ebd. S.18) und in denen Schüler positive Rückmeldungen erfahren können (vgl. ebd. S.18). Auf die Bedeutung einer solchen motivationsfördernden Lernumgebung und Lehrerhaltung wurde im Rahmen dieser Arbeit auch bereits in Kapitel 6.3 näher eingegangen.

Lesemotivation wird im Bildungsplan für Förderschulen im Fachbereich Sprache näher berücksichtigt. Dabei wird Lesen zunächst als eine wichtige Voraussetzung für eine selbständige Lebensführung sowie für das lebenslange Lernen hervorgehoben. Fähigkeiten, auf die ich bereits in Kapitel 1 sowie in Kapitel 2.2.2.2 hingewiesen habe. Zudem wurden sie auch im Rahmen der Darstellung des Lesekompetenzverständnisses bei PISA und IGLU aufgegriffen (vgl. 3.1.1/3.1.2).

Der Bildungsplan Förderschule erachtet es hierfür für notwendig, dass Schüler in der Grundstufe zunehmend dazu befähigt werden, einfach Texte zu lesen und zu verstehen (vgl. ebd., S.151). Dies umfasst sowohl die Entnahme und das Durchdringen verschiedener Informationen als auch das Handeln nach Arbeitsanweisungen und gegebenenfalls die gestalterische Umsetzung von Inhalten. Dies kann unter anderem durch das Gestalten eines Textes durch „unterschiedliche Schriften [...] sowie durch Bilder“ (ebd., S.151) oder mit Hilfe einer szenischen oder musikalischen Umsetzung erfolgen (vgl. ebd., S.151). Die Bedeutung eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Texten wird im Rahmen dieser Arbeit in Kapitel 7.3.2 noch einmal verstärkt aufgegriffen werden. Im Kontext der Textarbeit hebt der Bildungsplan der Förderschule zudem hervor, dass berücksichtigte Texte gegebenenfalls vor ihrem Einsatz im Unterricht von der Lehrperson aufbereitet werden müssen, damit alle Schüler zum Lesen motiviert werden können (vgl. ebd., S.152). Zudem sollen „verlässliche Lese- und Vorlesesituationen“ (ebd., 152) ermöglicht werden, in denen Schülern neben Büchern gegebenenfalls auch auf Hörmedien und Zeitschriften zurückgreifen können (vgl. ebd., S.152). Bei verschiedenen Anlässen können dabei auch „Texte aus dem Umfeld der [...] Schüler einbezogen“ (ebd., S.152) werden. Um eine große Auswahl an verschiedenen (Lese-) Medien zu ermöglichen werden zudem die Einrichtung einer Klassen- oder Schulbücherei sowie gegebenenfalls die Kooperation mit öffentlichen Büchereien empfohlen.

In der Hauptstufe sollen darüber hinaus, durch eine verstärkte Öffnung des Unterrichts nach außen, verschiedene Leseaktionen in das Handlungsfeld Schule integriert werden (vgl. ebd., S.151). Wie genau diese gestaltet werden sollen, gibt der Bildungsplan für Förderschulen nicht vor.

Er hält jedoch fest, dass das Medienangebot in der der Hauptstufe durch die Nutzung des Internets erweitert (vgl. ebd., S.157) sowie das gesamte Textrepertoire durch Texte aus den Bereichen Gesellschaft-, Lebens- und Berufswelt ergänzt werden soll (vgl. ebd., S.158).

7.3 Möglichkeiten der Förderung der Lesemotivation im Handlungsfeld Schule

Wie in der vorausgegangenen Darstellung der Verankerung der Lesemotivation im Bildungsplan aufgezeigt wurde, kann durch verschiedene Maßnahmen das Lesen in der Förderschule berücksichtigt werden. Dabei haben sich im Handlungsfeld Schule unter anderem besonderes der handlungs- und produktionsorientierte Umgang mit Literatur sowie die Gestaltung freier Lesezeiten als geeignete Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation bewährt. Dass sich solche Maßnahmen besonders auf das Leseverhalten von Kindern aus leseanregungsarmen Familien positiv auswirken können, wurde bereits im Rahmen der Darstellung der Sozialisationsinstanz Schule in Kapitel 5.3.2 hervorgehoben. Aus diesem Grund und vor allem im Hinblick auf den Praxisteil dieser Arbeit werde ich die beiden Maßnahmen in einem nächsten Schritt näher betrachten. Dabei werde ich auch Überlegungen zur Gestaltung leseleichter Texte berücksichtigen.

7.3.1 Freie Lesezeiten

Freie Lesezeiten bilden im Unterricht regelmäßige Einheiten, durch die Schüler Chancen erhalten, das Lesen als eine „bereichernde und unterhaltsame Tätigkeit“ (PAYRHUBER 2002, S.105) zu erfahren. So können Schüler sich abseits der gemeinsamen Textarbeit im Klassenverband selbständig mit Lesestoffen befassen. Hierbei wird das Lesetempo durch die Kinder selbst bestimmt und Texte ihrer Möglichkeiten entsprechend gelesen (vgl. BERTSCH-KAUFMANN 2008, S.169). Dabei können neben Büchern gegebenenfalls auch weitere Lesestoffe und Medien wie Zeitschriften, Comics oder auch Hörbücher bereitgestellt werden. Zudem sind „thematische Lesecken“ (ebd., S.173) denkbar, in denen Bücher zu einem spezifischen Themenfeld oder einer Kinderfigur bereitgestellt werden.

Wichtig bleibt jedoch immer, dass die bereitgestellten Materialien zum Lesen einladen. Bücher können beispielsweise thematisch geordnet sein oder, der Art der Lektüre entsprechend (Zeitschriften, Comics, Kinderbücher), in Lesekisten präsentiert werden. Dies unterstützt Kindern und Jugendlichen darin, bei der Auswahl ihrer Texte die Orientierung zu behalten.

Im Kontext der freien Lesezeiten muss zudem darauf verwiesen werden, dass Schülern regelmäßig die Möglichkeit eingeräumt werden sollten, über das Gelesene zu berichten oder aus ihren Texten etwas vorzulesen. Dies kann innerhalb der Abschlussphase realisiert werden, die an die eigentliche Lesezeit anknüpft. Hier wäre es denkbar, dass sich Schüler und Lehrer noch einmal gemeinsam in einem Stuhlkreis treffen, um sich über das Gelesene und den Leseprozess austauschen. So würde auch der Bedeutung der Anschlusskommunikation Rechnung getragen werden, auf die bereits in Kapitel 2.2 eingegangen wurde. Wichtig ist jedoch, dass diese niemals als Zwang erlebt werden darf. Erzählen und Vorlesen darf nicht zur Pflicht werden. Vielmehr kann der Lehrer bei Schülern, die von diesen Möglichkeiten nie Gebrauch machen, unterstützend eingreifen. Hierbei wäre es unter anderem vorstellbar, dass er gemeinsam mit dem Schüler erzählt oder vorliest bzw. gegebenenfalls zunächst für den Schüler aus dessen Buch etwas vorträgt.

7.3.1.1 Gestaltungselemente leseleichter Texte

Innerhalb freier Lesezeiten werden Lesestoffe bereitgestellt, die an den „Interessen der Kinder und ihren unterschiedlichen Fertigkeiten“ (ebd., S.170) anknüpfen. Für Leseanfänger und leseungewohnte Kinder und Jugendliche bieten sich, in Bezug auf die bereits erworbenen Kompetenzen im Lesen, verschiedene Gestaltungselemente leseleichter Texte an, die unter anderem von GENUNEIT (1998) hervorgehoben werden. Die Notwendigkeit zu Überlegungen in diesem Bereich wird von GENUNEIT (1998, S. 151) durch das folgende Zitat pointiert:

„Leseungewohnte Jugendliche – aber auch Kinder – scheitern bei herkömmlichen Büchern an der unendlich erscheinenden Buchstabenwüste, an der kleinen Schrift, den immer gleich langen Zeilen, dem geringen Zeilenabstand, den vollen Seiten, der oft zu komplizierten Sprache, den langen Sätzen und den fehlenden sinnstützenden Illustrationen“

Doch nur wenn Leser das Gefühl haben, einen Text aufgrund ihrer Fähigkeiten bewältigen zu können, werden sie sich ihm nähern. Einen Einblick in konkrete Gestaltungselementen leseleichter Texte, kann dabei die folgenden Darstellung bieten, die differenzierte Kriterien in Bezugnahme auf GENUNEIT (1998, S. 151 ff.) zusammenfasst:

(1) Inhaltliche Aspekte:

Bei der inhaltlichen Gestaltung leseleichter Texte ist es wichtig, dass sie spannend und lebendig erscheinen, ohne weitläufige Beschreibungen zu enthalten. Bedeutende inhaltliche Aspekte müssen leicht entnommen und von den Lesern nachvollzogen und –empfunden werden können. Das erfolgreiche Lösen von Problemsituationen kann zudem beim Leser auch die Stärkung des Selbstbewusstseins auslösen (vgl. GENUNEIT 1998, S. 152).

(2) Erzählstruktur:

Wichtig erscheint bei der Gestaltung leseleichter Texte außerdem, dass auf eine komplizierte Erzählstruktur verzichtet wird. Vielmehr sollten Inhalte in linearer und chronologischer Reihenfolge erzählt werden, da sie so leichter nachvollzogen werden können. Bei der Verwendung von Rückblicken muss darauf geachtet werden, dass diese als solche eindeutig zu identifizieren sind. Innerhalb der Erzählung sollte vor allem auf die direkte Rede zurückgegriffen werden, da diese den Text lebendig hält und leseungewohnten Schülern bereits aus der mündliche Sprache vertraut ist. Bedeutsam ist dabei, dass der Leser einen Überblick darüber behält, wer etwas sagt. Deshalb sollten die einzelnen Sprecher im Text kenntlich gemacht werden. Zusätzlich kann es unterstützend wirken, wenn ein neuer Dialogpart auch in einer neuen Zeile beginnt. Dadurch werden der Beginn und das Ende des Gesprächanteils deutlich (vgl. ebd., S.153ff.).

(3) Sprache:

Bezogen auf die verwendete Sprache gilt, dass diese einfach und gut verständlich sein sollte. Auf die Verwendung von verschachtelten Nebensätzen sollte somit verzichtet werden. Zudem wäre eine Orientierung der Wortwahl am Alltag des Lesers wünschenswert.

Unbekannte Wörter müssen aus dem Kontext erschließbar sein. Schwierige Wörter sollten zur Erleichterung ihrer Lesbarkeit im Text mehrmals wiederholt werden (vgl. ebd., S.156).

(4) Zeilenlänge und Zeilenumbruch:

Um die Lesbarkeit von Texten zu erleichtern, sollte darüber hinaus auf einen 1,5- Zeilenabstand geachtet werden. Bei der Zeilengestaltung selbst ist ein Flattersatz zu bevorzugen. Dies bedeutet, dass die Zeilen, im Unterschied zum Blocksatz, unterschiedlich lang sind. Pro Zeile sollten dabei maximal fünf bis sieben Wörter stehen, da sonst die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses überschritten wird. Bei einer höheren Anzahl ist nämlich die Gefahr groß, dass langsame und ungeübte Leser den Inhalt nicht behalten können (vgl. ebd., S.158).

(5) Schrift:

Eine weitere Erleichterung stellt die Darstellung des Textes in mindestens 14 Punkt Schriftgröße dar (vgl. ebd., S.160). Zudem sollte auf eine serifenfreie Schrift zurückgegriffen werden, bei der die Gestaltung der Buchstaben der handschriftlichen Druckschrift entspricht. Im Unterschied dazu betonen bei einer Atiqua- Schrift „Serifen, d.h. die Füßchen und Köpfchen [...] die Leserichtung von links nach rechts“ (WESPEL 2003, S.37).

(6) Bilder:

Die Lesbarkeit kann schließlich auch durch den Einsatz von Bildern erleichtert werden, da sie zum Weiterlesen ermuntern, das Verstehen erleichtern und auch Möglichkeiten zum Innehalten schaffen. Die Abbildungen der für die Handlung relevanten Personen zu Beginn der Geschichte, unterstützen zudem die Orientierung sowie die gedankliche Vorstellung (vgl. GENUINEIT 1998, S. 161). So kann der Leser nämlich mit dem kommenden Text eine konkrete Vorstellung verbinden.

7.3.2 Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Literatur

Durch einen handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Literatur erhalten Schüler Möglichkeiten, sich Texten auf andere Weise zu nähern, wie sie in einem herkömmlichen Literaturunterricht favorisiert werden. HAAS (2005, S.19) pointiert in diesem Zusammenhang, dass dieser „sich in seinem so gut wie ausschließlich auf Kognition, reflektierbare Erkenntnisse und Vermittlung von Fertigkeiten ausgerichteten Grundsatz im weitesten Sinne (sogar) lesefeindlich“ verhalte. Er bemängelt in diesem Zusammenhang insbesondere, dass nicht das Vergnügen am Lesen selbst und am Umgang mit dem Gelesenen im Vordergrund stehe, sondern fast ausschließlich Fragen auf analytischer Ebene (vgl. ebd., S.19). Im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht dagegen sieht er vor allem in der Ermöglichung einer spielerischen Textannäherung und Auseinandersetzung mit dem Gelesenen große Chancen. Diese werden besonders bei Lesern bedeutsam, die noch keine stabilen Lesegewohnheiten ausgebildet haben.

Welche Lern- und Arbeitsformen dabei genau eingesetzt werden, ist jedoch von den jeweiligen Schülern und deren Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen abhängig. Da der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht aber verschiedene Wege der Textbegegnung und -erfahrung ermöglicht, sollen nachfolgend einzelne handlungs- und produktionsorientierte Verfahren aufgezeigt werden. Sie sind dabei lediglich als exemplarisch zu betrachten. Es werden insbesondere Lern- und Arbeitsmöglichkeiten berücksichtigt, die auch im Hinblick auf den Praxisteil dieser Arbeit relevant erscheinen.

(1) Malen und Illustrieren

Malen und Illustrieren ist bei vielen Schülern sehr beliebt. Es darf keinesfalls als „methodische Verlegenheitslösung“ (ebd., S.155) betrachtet werden, da hierbei durchaus eine Leser- Text- Interaktion geschaffen werden kann. Wenn Schüler beispielsweise ein passendes Titelbild für eine Geschichte entwerfen wollen, setzen sie sich in der Regel dafür zuvor mit deren Inhalt auseinander.

Diese Auseinandersetzung ermöglicht ihnen eine Entscheidung darüber, welche Motive zum gelesenen Inhalt passen oder welche Personen den Text adäquat repräsentieren können. Informationen darüber, wie etwa diese Personen aussehen, können sie bestenfalls Beschreibungen des Textes entnehmen.

(2) Rätseln

Ratespiele schaffen verschiedene Möglichkeiten sich auf spielerische Weise mit Texten und ihren Inhalten auseinanderzusetzen. Dies kann zu einer weiteren Auseinandersetzung mit den behandelten Inhalten führen. Darüber hinaus verweist HAAS (2005, S.163) darauf, dass „Erfolgs- und Spielerlebnisse [...] die beste Grundlage für langlebige Erkenntnisse, Einsichten und Sacherinnerungen“ sind.

(3) Ausfüllen von Auslassungen

Eine weitere Möglichkeit mit Texten handelnd umzugehen, ergibt sich durch das Ausfüllen von Auslassungen. Dabei können beispielsweise bei Gedichten Reimwörter ausgelassen werden, die von den Schülern ergänzt werden (vgl. BERTSCHI- KAUFMANN 2006, S.58). Durch einen Vergleich mit Fassungen der Mitschüler können weitere Gespräche über den Text angeregt werden.

(4) Präsentation von Geschichten

Natürlich ist es sinnvoll, wenn Schüler auch Gelegenheiten erhalten, die gelesenen Geschichten Kindern und Jugendlichen außerhalb ihrer gewohnten Lerngruppe zu präsentieren. Wie diese Präsentation konkret erfolgt, ist von den Interessen und Bedürfnissen der Schüler abhängig. Sie schaffen den Ausgangspunkt für eine weitere methodische Gestaltung. Denkbar wäre das szenische Gestalten, bei dem ein Text zum Beispiel als Puppenspiel präsentiert wird (vgl. ebd., S.60). Aber auch das Vorlesen kann motivierend wirken – besonderes dann, wenn die eingeladenen Gäste gespannt zuhören und das Vorgelesene durch Applaus, interessierte Fragen und wertschätzende Äußerungen würdigen.

Dabei sollte nicht vergessen werden, dass es Schüler in der Regel auch selbst genießen, wenn ihnen vorgelesen wird. Dies habe ich bereits in Kapitel 2 näher erläutert. Deshalb wäre es im Hinblick auf einen handelnden Umgang mit Texten auch vorstellbar, dass Schüler beim Vorlesen oder Erzählen durch die Lehrperson aktiv in diesen Prozess eingebunden werden.

Diese Darstellung ausgewählter Möglichkeiten handlungs- und produktionsorientierter Verfahren im Umgang mit Texten macht deutlich, dass das „Handeln [...] alle Aktivitäten im Deutschunterricht erfasst, die über das [...] Sprechen über Unterrichtsinhalte [...] hinausgehen“ (ABRAHAM ET AL. 2005, S.79). Vielmehr wird durch sie etwas Neues und Eigenes geschaffen. Wichtig bleibt dabei immer, und dies wurde bereits im Rahmen der Schüler-Lehrer- Interaktion in Kapitel 6.2 dargestellt, dass Schüler für ihre Werke Wertschätzung erfahren. Dazu können auch regelmäßige Präsentationsmöglichkeiten beitragen. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass Schüler ihre Werke dabei mit den Texten anderer oder gar dem Original messen sollen. Dies würde nämlich keinesfalls dem Eigenwert der verschiedenen Werke gerecht werden, der gerade in der jeweils individuellen Beschaffenheit liegt.

7.4 Zusammenfassung zentraler Inhalte des siebten Kapitels und deren Konsequenzen für eine unterrichtsbezogene Leseförderung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Studien, die das Lesen in Blick nehmen belegen, dass viele Jugendliche in Deutschland keinen positiven Zugang zum Lesen gefunden haben. So gaben etwa bei PISA 2000 rund 42% der befragten 15jährigen an, dass sie nie zum Vergnügen lesen würden. Ein Wert der, wie bereits am Anfang dieser Arbeit erwähnt wurde, in der Öffentlichkeit für Aufsehen sorgte. Zwar lies sich auch bei IGLU 2006 eine Gruppe von immerhin 14% der Grundschüler ausmachen, die nie oder fast nie zum Vergnügen liest, jedoch zeichnet IGLU ein insgesamt positiveres Bild der Lesehaltung von Kindern in Deutschland ab. Zu einem positiven Ergebnis kamen auch RICHTER/ PLATH in ihrer 2005 durchgeführten Untersuchung. Die befragten Grundschüler wandten sich hierbei besonders gerne informativen Texten und Geschichten beispielsweise aus den Themenfeldern Ritter, Piraten, Grusel oder Hexen zu. Im Leseunterricht mit Kindern ähnlicher Interessen, wäre es sinnvoll diese Themenfelder zu integrieren.

Wie Lesemotivation gefördert werden kann, wurde durch verschiedene Möglichkeiten im Bildungsplan für Förderschulen verdeutlicht. Als zwei spezifische Förderansätze haben sich dabei die freien Lesezeit sowie der handlungs- und produktionsorientierte Umgang mit Texten erwiesen. Sie habe ich in diesem Kapitel näher beschrieben. Sie ermöglichen ein direktes Anknüpfen an die Interessen und Bedürfnisse der Schüler und sollten deshalb im Rahmen der schulischen Leseförderung berücksichtigt werden. Besondere Bedeutung kommt dabei im Unterricht mit Leseanfängern oder leseungewohnten Kinder und Jugendlichen der Gestaltung leseleichter Texte zu. Durch die aufgezeigten Gestaltungselemente können Texte auch für diese Zielgruppe so aufgearbeitet werden, dass ein Leserfolg ermöglicht werden kann. Denn nur wer positive Erfahrungen beim Lesen sammelt, wird auch dauerhaft weiter lesen.

8. Förderung der Lesemotivation in der Förderschulklasse 3-5

Im zweiten Teil dieser Arbeit soll nun die durchgeführte Förderung der Lesemotivation durch die Kinderfigur Hexe Lilli in einer Förderschulklasse vorgestellt werden. Dafür werde ich sowohl die freie Lesezeit als auch die verschiedenen Leseinheiten, die ich in der Klasse 3-5 durchführte, näher erläutern. Zudem werde ich in einem anschließenden Kapitel wichtige Bezüge der durchgeführten Förderung der Lesemotivation zum Theorieteil dieser Arbeit herausarbeiten. Diese Aufteilung wurde bewusst gewählt, da so eine übersichtliche Darstellung gewährleistet werden kann. Bevor ich meine praktische Arbeit näher beschreibe, möchte ich jedoch zunächst meinen Bezug zur A.- Förderschule darlegen sowie die einzelnen Schüler näher vorstellen.

8.1 Mein Bezug zur A.- Förderschule

Ich kam zum ersten Mal im Rahmen meines Blockpraktikums im Fachbereich Lernbehindertenpädagogik zu Beginn des Schuljahres 2006/2007 an die A.- Förderschule. In diesem Rahmen lernte ich Frau T. kennen, die zum damaligen Zeitpunkt die Klasse 4-6 unterrichtete. Da es an der Schule Bedarf für verschiedene Einzelförderungen gab, übernahm ich für das folgende Schuljahr zwei Förderungen – in Mathematik und im Bereich Lesen – und war zusätzlich für jeweils 3 Stunden in der Klasse 4-6. Während dieses Schuljahres führte ich in der Klasse von Frau T. zudem ein Projekt im Bereich Medienbildung durch, über das ich grob bereits in Kapitel 6.1.1 berichtet habe. Ich schätze diese Praxiserfahrungen sehr, da ich durch sie wichtige Erkenntnisse im Hinblick auf die Planung und Durchführung von Förderungen in Einzel- und Gruppensituationen gewinnen konnte. Auch die Möglichkeiten der Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts lernte ich durch die Kooperation mit Frau T. und weiteren Lehrern der Schule näher kennen. Das Einbringen eigener Ideen wurde mir durch Frau T. während der gesamten Zeit ermöglicht und sie unterstützte mich bei Bedarf auch bei der Planung und Durchführung verschiedener Lernsituationen. Im Schuljahr 2007/2008 kehrte ich schließlich an die Schule zurück, um eine Förderung im Bereich der Lesemotivation durchzuführen.

8.2 Erste Übersicht über die Entstehung und den Verlauf der Förderung

Als ich Ende November 2007 mit Frau T., der Klassenlehrerin der Klasse 3-5 ein Gespräch führte, berichtete sie mir von ihrer Klasse, die sie seit September 2007 unterrichtete. Sie erzählte in diesem Zusammenhang, dass die Klasse noch wenig Interesse am Lesen zeigte, sich jedoch für spielerische Situationen begeistern ließ. Da ich mich in den letzten Semestern viel mit verschiedenen Möglichkeiten der Leseförderung auseinandergesetzt hatte und wusste, dass die Schüler der Schule sich über Gäste freuten, entschloss ich mich, die Klasse zwei Wochen vor Weihnachten zu besuchen. Ich kannte die Schüler bereits aus einzelnen Betreuungs- und Spielsituationen des vorausgegangenen Schuljahres.

Gemeinsam las ich mit ihnen zunächst die Geschichte *Hexe Lilli und der Weihnachtszauber*. Hier erhielten sie die Möglichkeit, über den Sinn von Weihnachten nachzudenken und einen spielerisch- kreativen Zugang zur Thematik zu finden. Ein Schwerpunkt lag dabei auf dem selbständigen Verfassen von Zaubersprüchen, durch die sie Hexe Lilli helfen konnten, besinnliche Weihnachtsstimmung zu erzeugen. Die Klasse ließ sich dabei von Anfang an für Hexe Lilli begeistern und arbeitete motiviert mit. Die Schüler konnten sich gut in die neue Situation einfinden und brachten ihre Ideen und Wünsche ein. Am Ende dieser Einheit wollten sie gerne mit Hexe Lilli weiterarbeiten und fragten mich, wann ich mit ihnen erneut eine Geschichte von Hexe Lilli lesen würde. Sie baten mich darum, sie schon bald wieder mit einem neuen Abenteuer von Hexe Lilli zu besuchen und erkundigten sich bei mir, ob ich für sie verschiedene Hexe- Lilli- Bücher mitbringen könnte. Ich ließ diese Eindrücke zunächst auf mich wirken und besprach mich noch einmal mit der Klassenlehrerin. Da die Schüler eine solch große Offenheit und Motivation für Hexe Lilli zeigten, beschloss ich, in der Klasse 3-5 weitere Leseinheiten durchzuführen. Da sie zudem eine hohe Bereitschaft für die selbständige Beschäftigung mit der Kinderfigur Hexe Lilli aufwiesen, initiierte ich darüber hinaus Möglichkeiten der freien Lesezeit, in der sie aus einer Bücherkiste verschiedene Bücher und Hörbücher dieser Kinderfigur auswählen konnten.

Die bisherige Leseförderung bezog sich vor allem auf einen Besuch der Stadtbücherei, den Frau T. mit den Schülern einmal im Monat unternahm. Dort konnten diese sich ein Buch ausleihen, das sie zu Hause lesen sollten. Zudem wurden häufig Texte aus dem Lese- bzw. Sachbuch gelesen. Im Klassenzimmer war außerdem ein Regal mit verschiedenen Büchern vorhanden. Freie Lesezeiten sowie verschiedene Aktionstage zum Lesen gab es bis dorthin in der Klasse noch nicht, aber Frau T. zeigte sich für diese Ansätze sehr offen. Sie stand mir auch hier jederzeit beratend zur Seite und schätzte die Möglichkeit, ihre Schüler bei den verschiedenen Einheiten sowie der freien Lesezeit näher beobachten zu können.

8.3 Vorstellung der Schüler

Um einen tieferen Einblick in die Interessen, Kompetenzen und Bedürfnisse der Schüler zu erhalten, führte ich im Januar 2008 mit jedem Schüler im Anschluss an die erste Einheit ein Interview, bei dem ich mich überwiegend an einem zuvor erstellten Fragekatalog orientierte. Für die Ermöglichung eines zusammenfassenden Überblicks wichtiger Erkenntnisse habe ich die jeweiligen Angaben auf Informationsseiten zu den Schülern zusammengefasst (vgl. Anlage 1-11), denen gegebenenfalls zur genaueren Darstellung auch Originaläußerungen entnommen werden können. Durch diese Gespräche konnte ich insbesondere auch einen Einblick in die familiäre Lesesozialisation der Schüler erhalten. In Bezug auf den familiären Hintergrund sowie auf die Bedürfnisse der Schüler beim Lernen unterstützte mich Frau T. mit weiteren Angaben. Zudem konnte auch ich bereits während der ersten Einheit wichtige Einblicke in die Lese- und Schreibentwicklung der Kinder erhalten.

Insgesamt führte ich mit den Schülern drei Interviews durch. Das erste erfolgte, wie bereits erwähnt, im Anschluss an die erste Einheit und diente vor allem zur genaueren Planung der Förderung. Die zweite Befragung führte ich direkt im Anschluss an die letzte Einheit bzw. dem Ende der freien Lesezeit im Mai 2008 durch. Dadurch sollten mögliche kurzfristige Erfolge der Förderung der Lesemotivation herausgearbeitet werden. Um auch eine eventuelle mittelfristige Entwicklung bzw. Nachwirkung der Förderung aufzeigen zu können, führte ich schließlich im Mai 2009 ein drittes Interview durch.

Bei der Vorstellung der Schüler werde ich jedoch zunächst ausschließlich auf die Erkenntnisse zurückgreifen, die ich bis zum Januar 2008 gewonnen hatte. Die weiteren Erhebungen sowie Beobachtungen werden innerhalb der Bewertung des Erfolges der Förderung aufgegriffen.

8.3.1 Andreas (vgl. Anlage 1)

Andreas war zum Zeitpunkt des ersten Interviews im Januar 2008 12 Jahre alt. Er wurde von seiner Klassenlehrerin Frau T. als ein ruhiger Schüler beschrieben, der gut mit anderen zusammenarbeitete. Zudem verwies sie darauf, dass Andreas bereits automatisiert und sinnerfassend Text mit mittlerem Schwierigkeitsgrad lesen konnte. Ihrer Auffassung nach zeigte er jedoch im Januar 2008 noch kein besonderes Interesse an Texten, sondern wandte sich lieber Mathematikaufgaben zu. Andreas wechselte erst nach den Weihnachtsferien in die Klasse 3-5. Frau T. beschrieb, dass dieser Wechsel aufgrund gesundheitlicher Probleme erforderlich wurde, da seine vorherige Klasse zu chaotisch und zu laut gewesen war. Eine, ihrer Auffassung nach, für ihn problematische Kombination, da Andreas an einem Herzfehler leidet und sich aus diesem Grund nicht übermäßig anstrengen oder aufregen darf.

Im Rahmen der Befragung der familiären Lesesozialisation schätzte Andreas die Anzahl der im elterlichen Haushalt vorhandenen Bücher auf 30 Stück. Er konnte zu diesem Zeitpunkt nur seine Schwester als Leserin erfahren. Seine Eltern hatten ihm früher zwar vorgelesen, setzten dies jedoch später nicht mehr fort, obwohl Andreas Vorlesesituationen auch im Januar 2008 noch genoss. Er selbst zeigte zu diesem Zeitpunkt kein Interesse am Freizeitlesen und beschrieb Lesen vielmehr als eine langweilige Tätigkeit. Als favorisierte Freizeitbeschäftigungen führte Andreas zu diesem Zeitpunkt, das Spielen mit seinen Legos sowie Besuche bei seiner Oma an. Seine Fernsehnutzung erstreckte sich, seinen Angaben zufolge, auf mehrere Stunden täglich, in denen er überwiegend Kindersendungen und Fußballspiele anschaute. Da bei ihm zu Hause kein Computer verfügbar war, spielte dieses Medium in seinem Alltag eine lediglich untergeordnete Rolle.

8.3.2 Diana (vgl. Anlage 2)

Diana war zum Zeitpunkt des ersten Interviews zehn Jahre alt. Sie wurde von Frau T. als ein aufgeschlossenes Mädchen beschrieben, das von sich aus jedoch noch keine weitere Beschäftigung mit Texten suchte. Sie verdeutlichte, dass Diana noch stark auf die Gestaltung leseleichter Texte angewiesen war, da diese noch Schwierigkeiten beim Lesen längerer Texte aufwies. Die Lebensverhältnisse der Familie wurden von der Klassenlehrerin als chaotisch beschrieben. Hierbei hob sie unter anderem die finanziellen Nöte der Familie hervor.

Diana selbst schätzte die Anzahl der im ihrem Elternhaus vorhandenen Bücher auf 20 Stück. Sie betonte, dass sie bisher vor allem ihre Mutter als Leserin wahrnehmen konnte. Sie beschrieb zudem, dass ihre Eltern ihr früher häufig vorgelesen hatten und dies auch im Januar 2008 noch taten, was von Diana sehr begrüßt wurde. Sie selbst las in ihrer Freizeit zu diesem Zeitpunkt noch nicht gerne, da sie dies als langweilig empfand. Hingegen gehörte das Fernsehen zu ihrer Mediennutzung dazu und war mit zwei Stunden täglich fest in ihren Tagesablauf integriert. Der Computer wurde von Diana noch nicht genutzt. Vielmehr beschäftigte sie sich in ihrer Freizeit mit Malen und Spielen.

8.3.3 Florian (vgl. Anlage 3)

Florian war im Januar 2008 zehn Jahre alt. Von Frau T. wurde er in einem ersten Gespräch als Schüler beschrieben, der sich leicht durch Störungen ablenken lies. Sie verdeutlichte dies, indem sie mir verschiedene Situationen schilderte, in denen sich Florian aufgrund fehlender Strukturen anderen Dingen zuwandte bzw. seine Mitschüler von der Arbeit abhielt. Seine Lesefähigkeiten wurden von der Klassenlehrerin als noch unsicher umschrieben. So zeigte er ihrer Auffassung zufolge noch Probleme beim Lesen längerer Texte, weshalb sie auch bei ihm auf die Notwendigkeit der Gestaltung leseleichter Texte verwies.

Florian selbst schätzte im Januar 2008, dass es bei ihm zu Hause etwa 30 Bücher gab. Als Leser erfuhr er bis dorthin vor allem seine Mutter. Seine Eltern lasen ihm in seiner frühen Kindheit lediglich unregelmäßig vor, wobei er immer noch Interesse am Vorlesen zeigte. Er selbst schien im Januar 2008 noch keinen näheren Zugang zum Freizeitlesen gefunden zu haben. Dies wurde dadurch verdeutlicht, dass er anführte, nie in seiner Freizeit zu lesen. Er empfand diese Beschäftigung nicht besonders ansprechend. Mehr Interesse schien er am Fernsehen zu haben, das er eigenen Angaben zufolge vier Stunden am Tag nutzte. Zudem führte er auch die Computernutzung an. Darüber hinaus war ihm zum damaligen Zeitpunkt als Freizeitbeschäftigungen das Wandern wichtig.

8.3.4 Jaqueline (vgl. Anlage 4)

Jaqueline war im Januar 2008 zehn Jahre alt. Frau T. beschrieb sie als ruhige Schülerin, die bereits automatisiert und sinnerfassend Texte mit mittlerem Schwierigkeitsgrad lesen konnte und sich auch von sich aus gelegentlich Texten zuwandte. Auch in Jaquelines Familie wurde die finanzielle Situation von der Lehrerin als eher angespannt und unsicher erlebt.

In Bezug auf die familiäre Lesesozialisation schätzte Jaqueline die Anzahl der Bücher im elterlichen Haushalt auf etwa 20 Stück und gab an, dass sie neben ihren Eltern auch ihre Großeltern und Geschwister als Leser erfuhr. Ihre Eltern hatten ihr bis zur Einschulung oft vorgelesen, brachen dies jedoch mit beginnendem Schulbesuch ab, was Jaqueline im Januar 2008 noch bedauerte. In diesem Gespräch führte sie zudem an, einmal wöchentlich zum Vertreib von Langeweile zu lesen. Am liebsten tat sie dies in einem Märchenbuch. Darüber hinaus ging sie zum damaligen Zeitpunkt gerne zum Schwimmen und hatte Freude am Rennen und Malen. Das Fernsehen war mit einer täglichen Nutzungsdauer von drei Stunden fest in ihren Alltag integriert, wobei sie verschiedene Sendungen des Vorabendprogramms anführte. Die Nutzung des Computers schien für sie zum damaligen Zeitpunkt noch nicht relevant zu sein.

8.3.5 Manuela (vgl. Anlage 5)

Manuela war im Januar 2008 zehn Jahre alt. Sie wurde von Frau T. als eine engagierte Schülerin beschrieben, die sich gut für neue Lerninhalte motivieren lies. Zudem verwies die Klassenlehrerin darauf, dass Manuela bereits automatisiert und sinnerfassend Texte mit mittlerem Schwierigkeitsgrad lesen konnte.

In Bezug auf die familiäre Lesesozialisation beschrieb Manuela im ersten Interview, dass es bei ihnen zu Hause etwa zehn Bücher gab. Als Leserin erfuhr Manuela bis zum damaligen Zeitpunkt ihre Mutter, die ihr jedoch nicht mehr vorlas. Dies bedauerte Manuela sehr, da ihre Eltern ihr früher viel vorgelesen hatten und sie dies auch im Januar 2008 noch sehr schätzte. Als Beschäftigungen in ihrer Freizeit gab Manuela Spielen und Malen an. Aber auch das Lesen schien in ihrer Freizeit durchaus präsent zu sein. So wurde bei der ersten Befragung deutlich, dass Manuela auf das Lesen innerhalb ihrer Freizeitgestaltung zurückgriff. Beispielsweise gab sie im Januar 2008 an, einmal wöchentlich zu lesen. Als Lieblingsbuch führte sie zu diesem Zeitpunkt ein Märchenbuch an. Präsender als das Lesen schien jedoch die Nutzung des Fernsehers zu sein, den sie etwa zwei Stunden täglich nutzte. Der Computer spielte in ihrer Freizeitgestaltung noch keine besondere Rolle.

8.3.6 Nadine (vgl. Anlage 6)

Nadine war beim ersten Interview zehn Jahre alt. Sie war nach der Scheidung ihrer Eltern wenige Wochen zuvor mit ihrer Mutter und ihrem Bruder (13) in eine neue Wohnung gezogen. Nadines Umgang mit der neuen Situation wurde von Frau T. in einem Gespräch als problematisch beschrieben und sie verwies darauf, dass Nadine, seit sie von dieser Trennung erfuhr, oft wütend war und nur schwer mit anderen zusammenarbeiten konnte. In Bezug auf ihre Lesekompetenz schätzte Frau T. Nadines Lesefertigkeiten als durchschnittlich ein, verwies jedoch darauf, dass Nadine sich kaum für das Lesen und die Arbeit mit Texten begeistern lies.

Hinsichtlich der familiären Lesesozialisation führte Nadine bei der ersten Befragung an, dass sie zu Hause über keine Bücher verfügte, da ihr Vater diese, nach der Trennung der Eltern, behalten hatte. In ihrem näheren Umfeld konnte sie zudem keine Lesevorbilder erfahren und ihr wurde eigenen Angaben zufolge in den zurückliegenden Jahren auch nur unregelmäßig vorgelesen. Nadine verfügte zudem im Januar 2008 über keinen Computer, hatte jedoch das Fernsehen fest in ihren Alltag integriert. Die tägliche Fernsehnutzung wurde von ihr auf drei Stunden eingeschätzt, in denen sie vor allem Zeichentrickserien anschaute. Als weitere Freizeitbeschäftigung führte sie das Inlineskaten und Fahrrad fahren an.

8.3.7 Pinar (vgl. Anlage 7)

Pinar war zum Zeitpunkt des ersten Interviews neun Jahre alt. Von Frau T. wurde Pinar als Mädchen beschrieben, das gelegentlich noch an ihren eigenen Fähigkeiten zweifelte. Hier verwies Frau T. auf verschiedene Situationen, in denen Pinar verstärkt Zuspruch benötigte. Die finanzielle Situation der Familie wurde von der Klassenlehrerin zudem als angespannt beschrieben und dadurch verdeutlicht, dass Pinar oftmals das Essensgeld für das Schulmittagessen nur in mehreren Teilraten bezahlen konnte.

Im Interview 2009 schätzte Pinar die Anzahl der Bücher im Haushalt auf etwa fünf ein und verdeutlichte, dass sie bisher lediglich ihre Schwester als Leserin wahrnehmen konnte. Dies jedoch nur, wenn diese ihre Hausaufgaben erledigte. Obwohl Pinar dies im Januar bedauerte, lasen ihre Eltern ihr nicht mehr vor. Sie taten dies, wenn auch unregelmäßig, jedoch früher. Sie beschrieb sich selbst während unseres ersten Gespräches als Nichtleserin, die das Lesen als langweilig empfand und kein Lieblingsbuch anführen konnte. Auch der Computer war nicht in Pinars Alltag integriert. Jedoch schien das Fernsehen, mit einer geschätzten täglichen Nutzungsdauer von vier Stunden, ein festen Bestandteil ihrer Freizeitgestaltung zu sein. Darüber hinaus zeigte sie ein sehr großes Interesse am Fußball spielen und Malen.

8.3.8 Skelzim (vgl. Anlage 8)

Skelzim war zum Zeitpunkt des ersten Gespräches zehn Jahre alt. Frau T. beschrieb ihn als aufgeweckten Schüler, der jedoch klare Strukturen benötigte, da er sich sonst vom Unterricht ablenken lies. Zudem zeigte Skelzim der Klassenlehrerin zufolge im Januar 2008 noch wenig Interesse am Lesen, konnte jedoch einfache Texte bereits sinnerfassend lesen.

Eigenen Angaben zufolge besaß seine Familie geschätzt ca. 5 Bücher. Dabei erfuhr er bisher lediglich seine Mutter als Lesevorbild, wobei seine Eltern ihm nicht mehr vorlasen und dies in den zurückliegenden Jahren, nach Aussage Skelzims, auch nicht oft taten. Dennoch betonte er im Januar 2008, dass er Vorlesesituationen durchaus schätzte. Skelzim beschrieb sich in diesem Gespräch als Nichtleser, der Lesen als wenig ansprechend empfand und kein Lieblingsbuch angeben konnte. In seiner Freizeitgestaltung spielte neben seinem Interesse für Fußball vor allem das Fernsehen eine zentrale Rolle. Dieses Medium nutzte er nach eigener Einschätzung vier Stunden täglich. Darüber hinaus spielte er zu diesem Zeitpunkt gerne am Computer Autorennen.

8.3.9 Steffen (vgl. Anlage 9)

Steffen war zum Zeitpunkt der ersten Befragung zehn Jahre alt. Er wurde von der Klassenlehrerin Frau T. als ein hilfsbereiter und zuverlässiger Schüler beschrieben, der sich jedoch bei Unterrichtsstörungen leicht von aktuellen Lernprozessen ablenken lies. Sie betonte, dass Steffen aus diesem Grund, klare Strukturen und einen festen Rahmen benötigte. Seine Lesekompetenz wurde von Frau T. als durchschnittlich eingeschätzt und sie verwies darauf, dass Steffen bereits Texte mit mittlerem Schwierigkeitsgrad automatisiert und sinnerfassend lesen konnte.

Im Januar 2008 konnte Steffen, eigenen Aussagen zufolge, in seinem Elternhaus über etwa 30 Bücher verfügen und seine Mutter als Leserin wahrnehmen. Seine Eltern hatten ihm, seinen Äußerungen zufolge, früher oft vorgelesen – setzten dies jedoch mit zunehmenden Alter Steffens nicht mehr fort.

Dies bedauerte er sehr, da er das Vorlesen immer sehr genoss. Im Januar 2008 berichtete Steffen zudem, dass er selbst in seiner Freizeit las, da er diese Tätigkeit als langweilig empfand. Dennoch verwies er als Lieblingslektüre auf ein Ritterbuch. In seiner Freizeit spielte Steffen im Januar 2008 vor allem mit seinen Autos oder Legos. Die tägliche Fernsehnutzung erstreckte sich nach seinen Angaben auf etwa zwei Stunden, in denen er verschiedene Kindersendungen anschaute. Die Computernutzung spielte zu diesem Zeitpunkt keine größere Rolle.

8.3.10 Timo (vgl. Anlage 10)

Timo war im Januar 2008 zehn Jahre alt. Von seiner Klassenlehrerin wurde er als ein Schüler mit durchschnittlichen Fähigkeiten im Lesen beschrieben, der sich am ehesten für mathematische Inhalte motivieren ließ.

Timo selbst schätzte im Januar 2008 die Anzahl der vorhandenen Bücher im Haushalt auf etwa 20 Stück. Er gab an, dass niemand aus seiner Familie las oder ihm vorlas. Dies hatten seine Eltern jedoch früher getan. Er zeigte auch beim ersten Interview noch ein großes Interesse daran, etwas vorgelesen zu bekommen. Er gab zudem an, dass er sich selbst einmal wöchentlich, zum Vertreib von Langeweile, Büchern zuwandte. Als Lieblingsbuch führte er ein Gruselbuch an, in dem er auch bei der ersten Befragung erneut las. In seiner Freizeitgestaltung spielte darüber hinaus das Fernsehen eine große Rolle. Dieses Medium wurde von ihm drei Stunden täglich genutzt, wobei er als angeschauten Sendungen Fußball sowie *Lenßen und Partner* anführte. Aber auch die Nutzung des Computers war ihm zum damaligen Zeitpunkt nicht fremd. Ihn nutzte er vor allem für ein Fußballspiel.

8.3.11 Vanessa (vgl. Anlage 11)

Vanessa war zum Zeitpunkt des ersten Interviews zehn Jahre alt. Ihre Klassenlehrerin beschrieb sie als zuverlässige Schülerin, die bereits automatisiert lesen konnte.

Die Anzahl der Bücher wurde von Vanessa auf 30 Stück geschätzt, jedoch konnte sie niemanden als lesend wahrnehmen. Ihre Eltern lasen ihr früher nur unregelmäßig und später gar nicht mehr vor, obwohl Vanessa sich durchaus das Vorlesen noch wünschte. Sie beschrieb im Januar 2008, dass sie einmal in der Woche las, weil ihr diese Tätigkeit Freude bereitere. Sie konnte jedoch kein Lieblingsbuch anführen. Die Fernsehnutzung wurde von Vanessa auf zwei Stunden täglich geschätzt, in denen sie am liebsten Hannah Montana schaute. Der Computer wurde von Vanessa zum damaligen Zeitpunkt noch nicht genutzt. Darüber hinaus spielte aber das Malen sowie das freie Spielen in ihrer Freizeitgestaltung noch eine große Rolle.

8.4 Darstellung wichtiger Erkenntnisse der Befragung

8.4.1 Darstellung wichtiger Erkenntnisse der familiären Lesesozialisation der Schüler

Im Theorieteil wurde deutlich, dass der Buchbesitz der Familie und das regelmäßige Vorlesen wichtige Faktoren für die familiäre Lesesozialisation darstellen. Sie können Aufschluss darüber geben, wie präsent das Lesen innerhalb der Familie ist. Doch wie präsent waren diese Faktoren im Januar 2008 im Lebensumfeld der Schüler der Klasse 3-5? In welchem Umfang war das Freizeitlesen in ihren Alltag integriert? Was bewegte sie dazu, sich Büchern zu- oder abzuwenden? Und welche Leseinteressen ließen sich bei den Schülern beobachten? Diese Aspekte sollen nun im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden. Um diese Darstellung zu veranschaulichen, führe ich verschiedene Diagramme an. Diese geben neben den angesprochenen Aspekten auch einen Überblick darüber, wie andere Medien von den Schülern genutzt wurden und auf welche nicht- medialen Möglichkeiten sie bei der Freizeitgestaltung zurückgriffen.

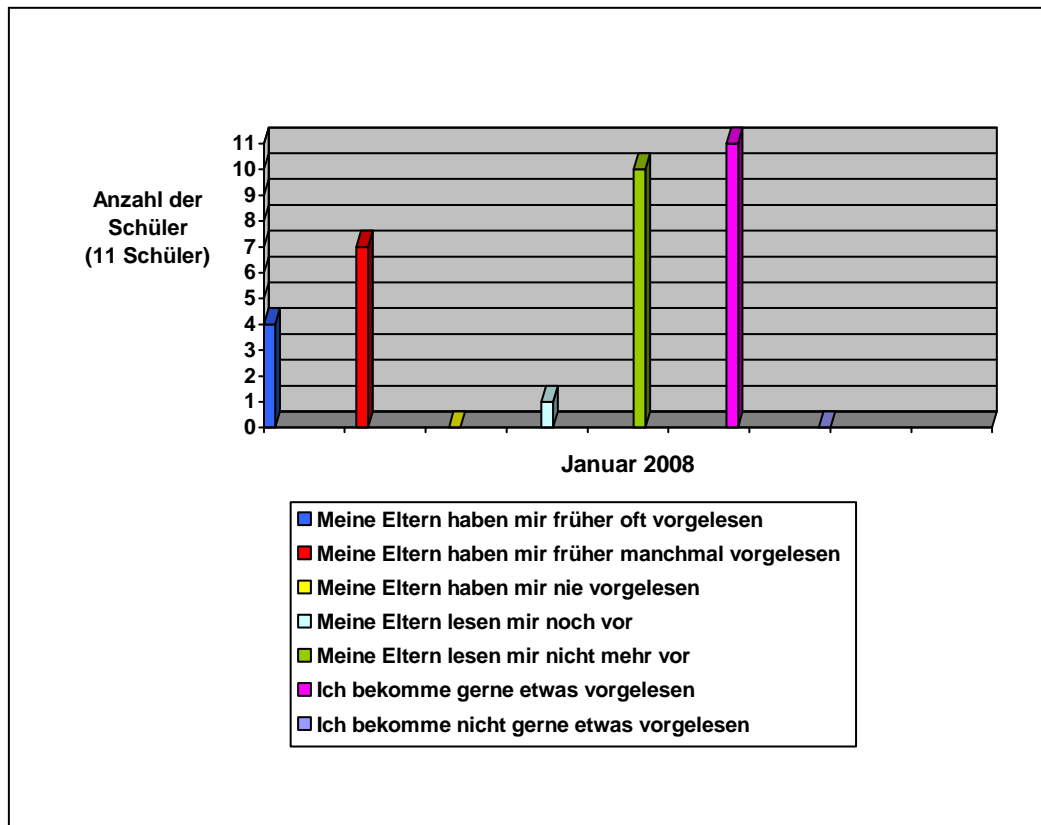


Abb. 9: Vorlesen durch die Eltern

Betrachtet man das Vorlesen durch die Eltern (vgl. Abb.9), wird deutlich, dass allen Schülern der Klasse früher vorgelesen wurde. Vier Schülern zwar nur manchmal, aber immerhin sieben Schülern häufig. Dies ist ein erfreulicher Wert, der darauf hinweist, dass alle Kinder die Möglichkeit hatten, wichtige Erfahrungen mit Büchern zu sammeln. Jedoch muss hier auch berücksichtigt werden, dass zum Zeitpunkt der ersten Befragung im Januar 2008 nur noch Diana vorgelesen wurde. Allen anderen wurde nicht mehr durch ihre Eltern vorgelesen, obwohl bei allen Schülern das Bedürfnis danach durchaus noch vorhanden war.

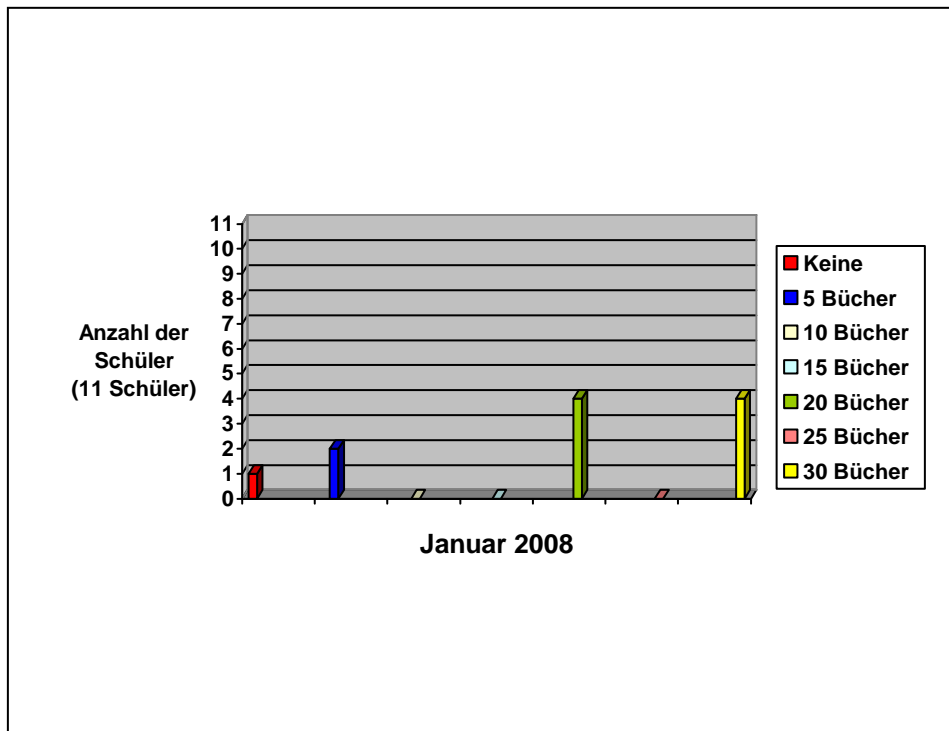


Abb.: 10: Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt

Die geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt (vgl. Abb.10) belief sich bei fast allen Schülern auf mindestens 20 Bücher. Da das Schätzen nicht unbedingt als einfach betrachtet werden kann, kann dies zumindest in einem positiven Sinne gedeutet werden, dass Bücher in jedem Haushalt präsent zu sein schienen. Lediglich zwei Schüler gaben an, dass sie im Elternhaus über fünf Bücher verfügen konnten. Nadine führte an, dass in ihrem Zuhause keine Bücher vorhanden seien. Inwieweit dies dem tatsächlichen Bücherbestand entspricht, kann dadurch natürlich nicht sicher belegt werden, jedoch schienen diese drei Schüler (Pinar, Skelzim, Nadine) Bücher in ihrer Umgebung zumindest nicht genauer wahrzunehmen. Dies kann auch dadurch verdeutlicht werden, dass diese drei Schüler im Januar 2009 alle noch kein Interesse am selbständigen Lesen zeigten und Lesen vielmehr als langweilig empfanden.

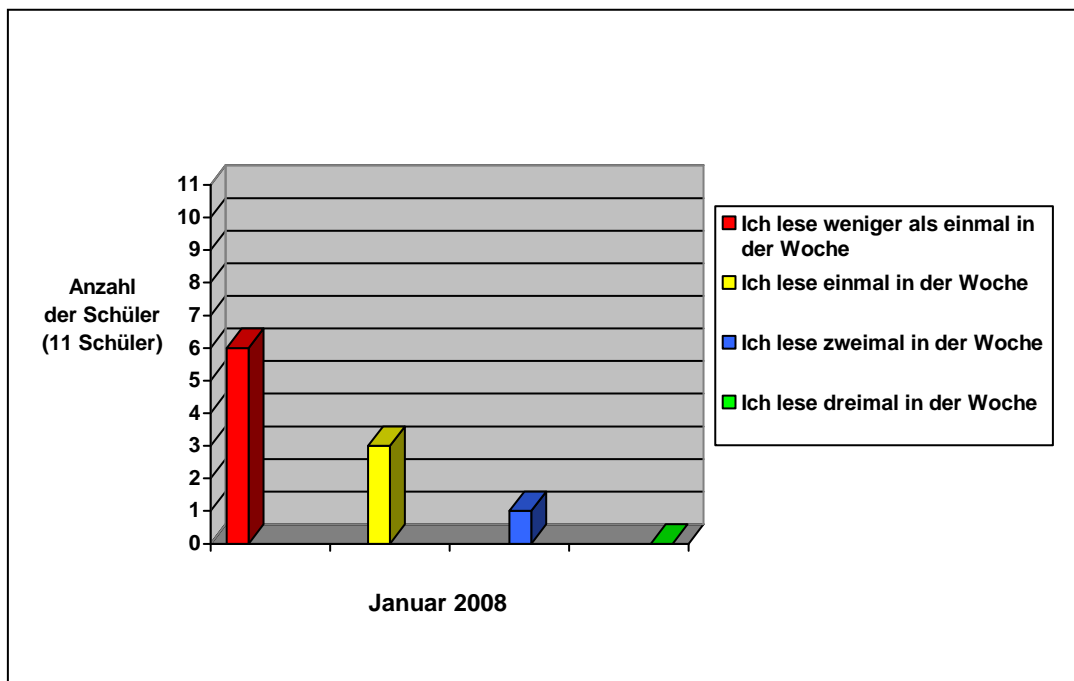


Abb. 11: Lesehäufigkeit

Pinar, Skelzim und Nadine waren dabei jedoch nicht die einzigen Schüler, die sich weniger als einmal in der Woche, also unregelmäßig, einem Buch zuwandten. Insgesamt gaben dies sechs der elf Schüler an (vgl. Abb.11). Nur drei Kinder der Klasse wandten sich einmal, bzw. eine Schülerin sogar zweimal in der Woche Büchern zu.

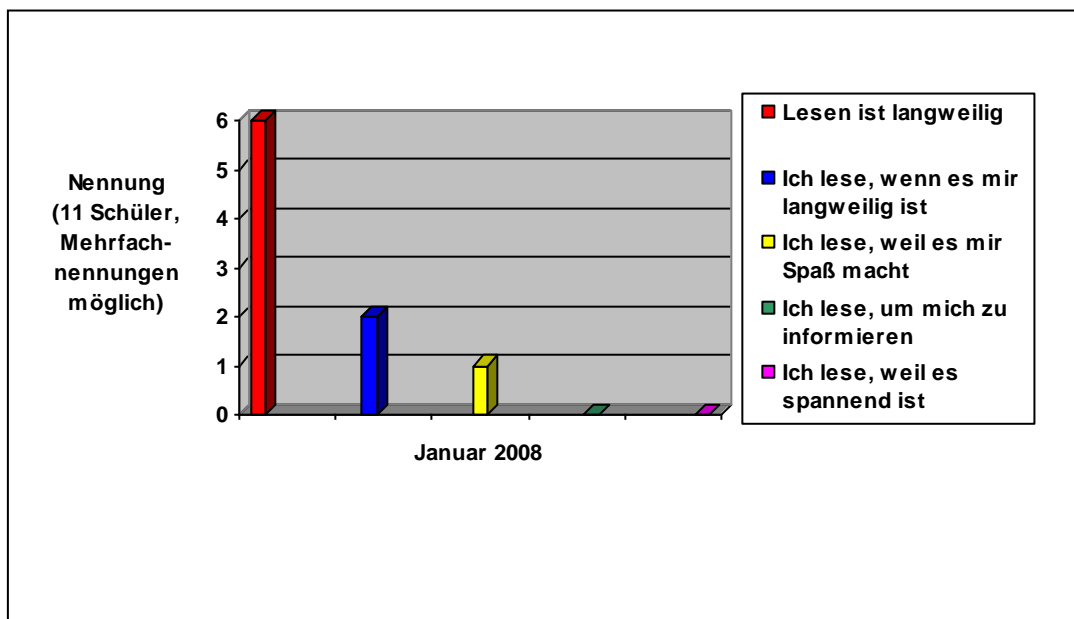


Abb.12: Beweggründe für/ gegen das Freizeitlesen

Alle Schüler, die nach eigenen Angaben kein Interesse am Lesen hatten, empfanden diese Tätigkeit grundsätzlich als langweilig. Schüler, die mindestens einmal in der Woche lasen, taten dies im Januar 2008 zumeist, als Mittel gegen Langeweile. Nur ein Schüler empfand Spaß am Lesen. Möglichkeiten, sich über das Lesen Informationen zu beschaffen bzw. Spannung zu erfahren, sahen die Kinder, den Ergebnissen der Interviews zufolge, noch nicht (vgl. Abb.12).

8.4.2 Darstellung wichtiger Erkenntnisse der Leseinteressen der Schüler

Die Frage nach den Lieblingsbüchern der Kinder sollte einen Einblick in ihre Leseinteressen ermöglichen. Dabei wurde jedoch ersichtlich, dass viele Schüler im Januar 2008 keine Lieblingslektüre anführen konnten. Das lag daran, dass ein Großteil der Schüler Lesen allgemein als langweilig empfand. Infolgedessen bevorzugten sie in ihrer Freizeit andere Beschäftigungen.

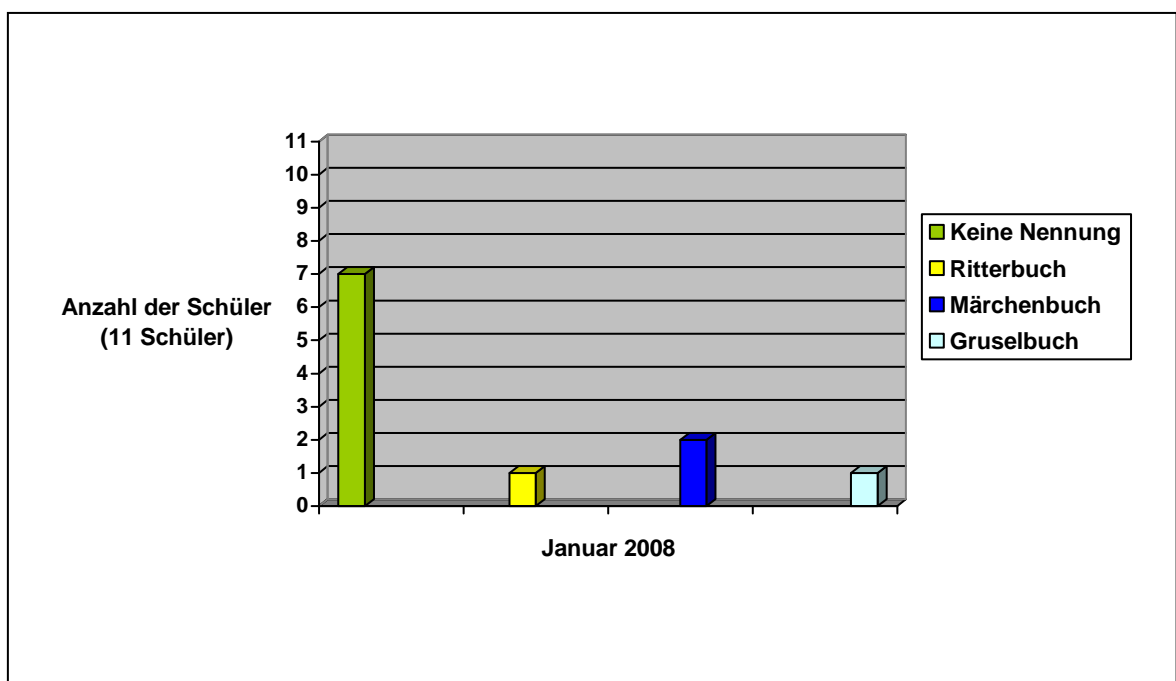


Abb. 13: Angaben zum Lieblingsbuch

Lediglich vier Schüler konnten ein Lieblingsbuch benennen, bzw. dieses zumindest thematisch zuordnen (vgl. Abb.13). So fiel Steffen etwa nicht mehr der genaue Titel seines Buches ein, er wusste jedoch, dass es sich um ein Ritterbuch handelte. Neben diesem Ritterbuch wurden von zwei Schülerinnen ein Märchenbuch und von einem weiteren Schüler ein Gruselbuch angeführt. Das Interessensspektrum der Schüler der Klasse 3-5 wies somit Parallelen zu den erhobenen Befunden der von RICHTER/PLATH durchgeführten Untersuchung auf (vgl. 7.1).

8.4.3 Darstellung weiterer Erkenntnisse der nicht- medialen und medialen Freizeitbeschäftigungen

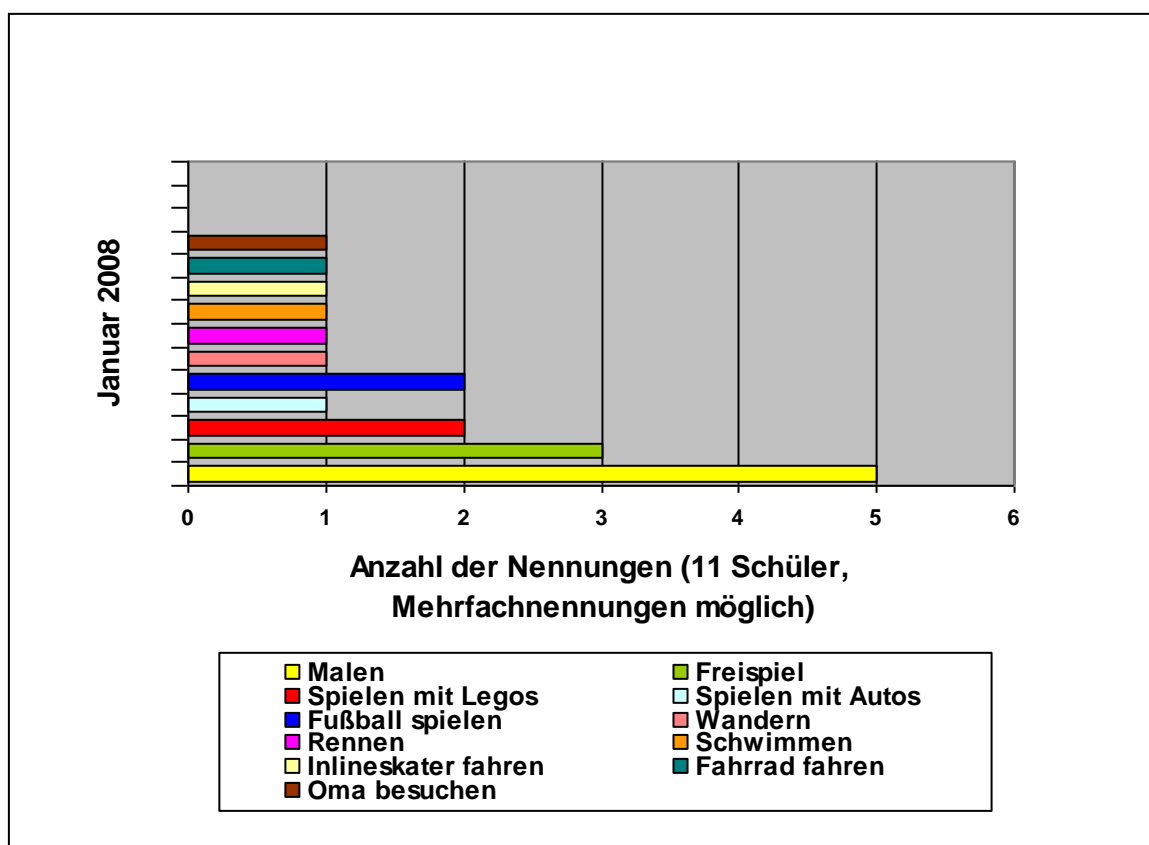


Abb.14: Freizeitbeschäftigungen

Darüber hinaus wurden von fast allen Schülern weitere nicht- mediale Freizeitbeschäftigungen angeführt (vgl. Abb.14). Zu diesen zählten im Januar 2008 mit fünf und somit der häufigsten Anzahl der Nennungen das Malen. Dieser Tätigkeit folgte mit drei Nennungen das freie Spiel bzw. mit jeweils zwei Nennungen das Spielen mit Lego sowie das Fußballspielen. Alle weiteren Tätigkeiten wurden jeweils einmal benannt.

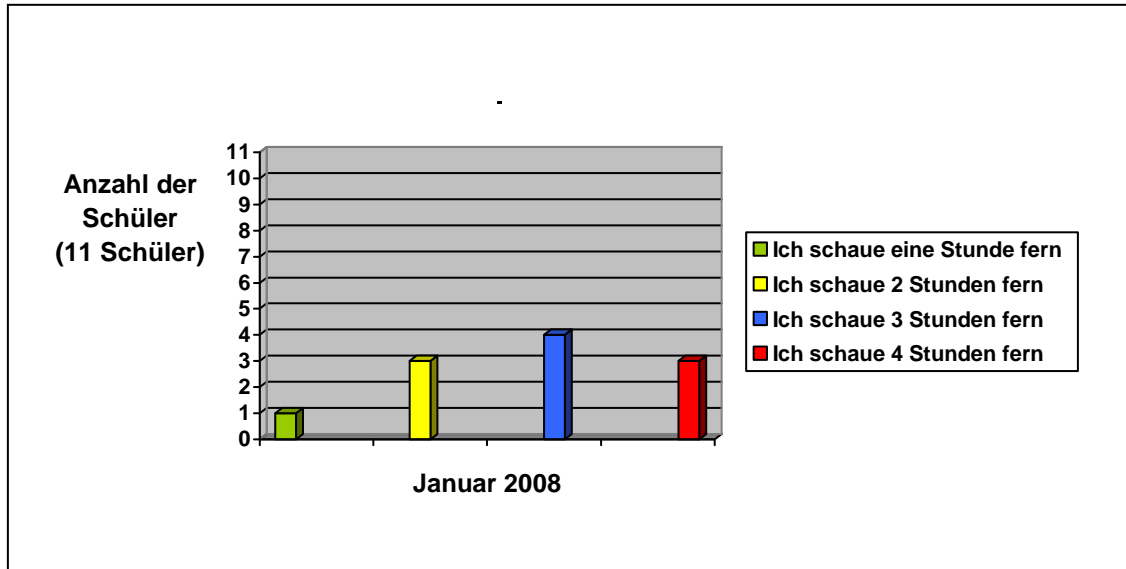


Abb.15: Tägliche Nutzungsdauer des Fernsehens

Bei den ersten Interviews im Januar 2008 wurde ersichtlich, dass das Fernsehen einen wichtigen Platz in der Alltagsgestaltung der Schüler einnahm (vgl. Abb.15). So wandten sich immerhin sieben Schüler diesem Medium geschätzte drei Stunden täglich zu, davon drei Kinder sogar vier Stunden. Lediglich drei Kinder schätzten ihren Fernsehkonsum auf zwei Stunden, bzw. ein Junge auf eine Stunde ein.

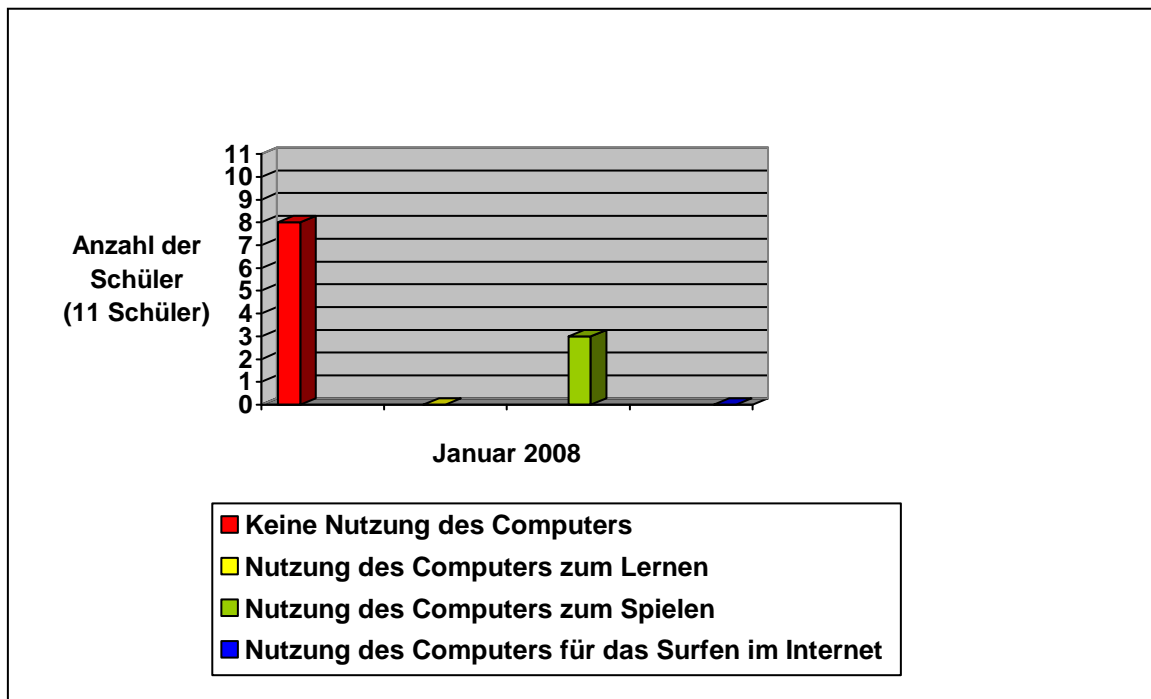


Abb.16: Computernutzung

Ein anderes Bild offenbarte sich bei der Betrachtung der privaten Computernutzung der Schüler der Klasse 3-5 (vgl. Abb.16). Dieses Medium schien bei den Interviews im Januar 2008 eine nur untergeordnete Rolle zu spielen. Acht der elf befragten Schüler nutzen ihn weder zum Lernen, noch zum Spielen oder zum Surfen im Internet. Lediglich drei Jungen (Timo, Florian, Skelzim) griffen bei ihrer Freizeitgestaltung auf den Computer zurück, um verschiedene Spiele zu spielen. Dies steht im Kontrast zu den im Theorieteil dargestellten Ergebnissen der KIM- STUDIE, bei der 2008 immerhin 67% der befragten Kinder angaben, dass sie Computerspiele interessant oder sogar sehr interessant fänden (vgl. Kapitel 1). Hier muss natürlich darauf verwiesen werden, dass im Rahmen der KIM- STUDIE wesentlich mehr Kinder befragt werden konnten.

8.5 Erste Konsequenzen für die methodische und inhaltliche Gestaltung der praktischen Arbeit

Nachdem die Schüler, besonders im Hinblick auf die familiäre Lesesozialisation sowie auf ihr Lese- Medien- und Freizeitverhalten, näher vorgestellt wurden, sollen nun erste Konsequenzen für die methodische und inhaltliche Gestaltung der praktischen Arbeit herausgearbeitet werden.

Diesbezüglich erschien es mir sinnvoll, mich nach Möglichkeit an den Tätigkeiten und Interessen der Schüler zu orientieren. Angesichts der Tatsache, dass mir für die Durchführung der praktischen Arbeit nur eine begrenzte Anzahl von Stunden zur Verfügung stand und die Interessen der Schüler teilweise stark variierten, gestaltete sich dies nicht immer einfach. Dennoch integrierte ich beispielsweise im Rahmen der methodischen Gestaltung, das Malen sowie das Spielen fest in die Förderung. Da alle Schüler im Januar 2008 angaben, dass sie das Vorlesen sehr schätzten, griff ich auch dies regelmäßig auf. Um hier eine weitere Alternative zum selbständigen Lesen zu schaffen, wurden zudem Hörbücher zur Verfügung gestellt, durch die vor allem die Lektüre umfangreicher Bücher erleichtert werden sollte. Da die Nutzung des Computers weder im bisherigen Unterricht, noch im Alltag der Schüler im Januar 2008, eine bedeutendere Rolle spielte, konnte dies zunächst vernachlässigt werden.

Wichtig erschien es mir, im Hinblick auf die Förderung der Lesemotivation, Situationen zu schaffen, in denen die Schüler Lesen als spannend, informativ und unterhaltsam erfahren konnten. Den Interviews zufolge war dies bei weitem noch nicht bei allen Schülern gegeben. Ihnen sollte deshalb im Rahmen der Förderung bewusst werden, dass Lesen lohnenswert und mehr sein kann, als eine langweilige Tätigkeit. Dafür war es mir auch wichtig, zu versuchen, inhaltliche Interessen der Schüler, wie beispielsweise das Interesse für Fußball, aufzugreifen. Wie ich dieses berücksichtigt habe, zeige ich im Rahmen der vierten Einheit (vgl. 10.5) auf. Das selbständige Fußballspielen stand dabei jedoch nicht im Vordergrund, da nicht alle Schüler an der Tätigkeit selbst Freude hatten. Vielmehr zeigten sie aufgrund der zeitlichen Nähe zur Fußballeuropameisterschaft 2008 ein verstärktes Interesse an Informationen zum Thema Fußball. Aufgrund der erhobenen Daten wusste ich des Weiteren um die Interessen und die Lieblingsbücher der Schüler. Diese Interessen wollte ich inhaltlich bei der Durchführung des Projektes berücksichtigen. Daher stellte ich den Schülern ein möglichst umfangreiches Repertoire an Hexe- Lilli-Büchern zur Verfügung. Diese thematisierten differenzierte Sachverhalte. Um einen besseren Überblick über die eingesetzten Bücher zu ermöglichen, teile ich diese im Rahmen dieser Arbeit in Themenfelder ein (vgl. 9.2). Das ermöglicht eine bessere Übersicht über das Bücherspektrum. Zudem war es mir im Rahmen der Förderung wichtig, klare Strukturen zu schaffen und Einheiten mit ähnlichem Ablauf und wiederkehrenden Elementen zu initiieren. Dies wurde insbesondere aufgrund der Beschreibungen der Schüler durch die Klassenlehrerin Frau T. erforderlich. Sie hob hervor, dass beispielsweise Steffen und Florian bei fehlenden Strukturen schnell ihre Aufmerksamkeit vom gegebenen Lerngegenstand abwenden würden. Zudem gab sie mir wichtige Angaben zur finanziellen Situation der Schüler. Aufgrund dieser Angaben sah ich im Rahmen meines Projektes von finanziellen Belastungen der Schüler ab. Ein finanzieller Aufwand wäre etwa im Rahmen der zweiten Einheit denkbar gewesen. Hier hätte sich zum Themengebiet Dinosaurier der Besuch eines Naturkundemuseums angeboten.

Die damit verbundenen Kosten von rund zehn Euro pro Schüler hätten allerdings die finanziellen Möglichkeiten einiger Familien überstiegen. Diese Summe hätte dabei auch die Finanzierungsmöglichkeiten durch den Schulförderverein überschritten, der in bestimmten Fällen Kosten von etwa zwei Euro pro Schüler übernimmt.

Nachdem ich die ersten methodischen und inhaltlichen Konsequenzen für die Förderung dargestellt habe, werde ich im weiteren Verlauf die Inhalte der berücksichtigten Bücher zusammenfassen. Zunächst soll jedoch die Kinderfigur Hexe Lilli näher vorgestellt werden. Zudem zeige ich auf, warum sie auf viele Jungen und Mädchen eine solch große Faszination ausübt.

9. Hexe Lilli

9.1 Vorstellung der Kinderfigur Hexe Lilli und Begründung der Buchauswahl

Das erste Hexe- Lilli- Buch, *Hexe Lilli zaubert Hausaufgaben*, erschien in Deutschland bereits im Jahr 1995. Wie alle weiteren Bücher der Hexe- Lilli- Reihe, wurde es von dem 1952 geborenen LUDGER JOCHMANN verfasst, der seine Kinderbücher unter dem Künstlernamen KNISTER veröffentlicht.

Neben umfangreicheren Büchern für Leseprofis, gibt es verschiedene Erstlesebücher, die sich durch eine geringere Seitenzahl und einer höheren Anzahl an Bebilderungen auszeichnen. So umfassen alle Erstlesebücher etwa 40 bis 50 Seiten, wobei in der Regel auf jeder Seite verschiedene Bilder abgedruckt sind. Diese umfassen teilweise eine halbe Seite. Zudem sind die Texte der Erstlesebücher in einer größeren Schrift verfasst, was den Leseprozess zusätzlich erleichtert (zur Gestaltung leseleichter Texte vgl. auch 7.3.1.1). Hierzu merken KREIBICH/ MÄHLER (2003, S.121) an, dass die Bücher der Hexe- Lilli- Reihe auch aufgrund ihrer großen Schrift „als Einstieg in lange, dicke Bücher geeignet“ seien. Abb.17 soll die eben beschriebenen Gestaltungselemente noch einmal verdeutlichen.



Abb.17: Auszug aus dem Buch Hexe Lilli und das verzauberte Fußballspiel (KNISTER 2006, S.13)

Den Mittelpunkt der Geschichten bildet immer Hexe Lilli, die mit ihrer Mutter und ihrem Bruder in einer gemeinsamen Wohnung lebt. An deren Türe klopft gelegentlich Frau Knorz, die Nachbarin der Familie, um sich über den Lärm zu beklagen. Dieser entsteht zumeist infolge von Lillis Hexereien. Durch diese gerät Lilli oft in große Schwierigkeiten. Aus denen kann sie sich jedoch zumeist nicht durch Magie, sondern durch eigene Ideen retten. Vor allem in den Erstlesebüchern wird sie bei ihren Abenteuern oftmals von ihrem jüngeren Bruder Leon begleitet, der jedoch nichts von Lillis Hexereien ahnt. Häufige Ausgangspunkte dieser gemeinsamen Abenteuer sind verschiedene Spielsituationen Leons, die Lilli durch wilde Zaubereien spannender gestalten will. Um einen Zauber wirken zu lassen, muss Lilli diesen laut aus ihrem Zauberbuch vorlesen. Zurücknehmen kann sie diesen dann nur, wenn sie ihn rückwärts spricht. Natürlich bestehen Lilli und Leon alle Abenteuer erfolgreich. Dabei gelingt es Lilli immer, ihre magischen Fähigkeiten vor ihren Mitmenschen zu verbergen. Dies ist für sie sehr wichtig, weshalb sie sich selbst in diesem Zusammenhang als Geheimhexe bezeichnet. Für Leon sind diese Geschehnisse somit nur durch seine Phantasie erklärbar und auch Lillis Mutter bekommt von alledem nichts mit. Im Gegenteil, wenn Leon ihr etwas über die phantastischen Erlebnisse berichtet, lobt sie Lilli dafür, dass sie mit ihrem Bruder so ausgiebig gespielt hat.

Lillis Geschichten wurden bis heute „in über 40 Sprachen [...] übersetzt und weltweit über 17 Millionen mal verkauft“ (HESSISCHER RUNDFUNK 2009). Mittlerweile gibt es elf Erstlesebücher (zum Zeitpunkt der Förderung gab es neun) und 19 Bücher für Leseprofis (zum Zeitpunkt der Förderung waren es 18). Insgesamt wurden in der nachfolgenden Förderung 14 Bücher berücksichtigt. Alle Hexe- Lilli- Bücher beginnen mit dem gleichen Anfang. Hier wird zunächst Lilli, ihr Zauberbuch sowie ihre Beziehung zu Leon näher vorgestellt werden. Zur Verdeutlichung wird nachfolgend die Beschreibung der Bücher für die fortgeschrittenen Leser aufgegriffen. Sie ist in gekürzter Fassung auch fest in die Erstlesebücher integriert.

„Das ist Lilli, die Hauptperson unserer Geschichte. Sie ist ungefähr so alt wie du und sieht aus wie ein gewöhnliches Kind. Das ist sie eigentlich auch...aber doch nicht ganz. Lilli besitzt nämlich etwas, was überhaupt nicht gewöhnlich ist: ein Hexenbuch! Eines Morgens fand Lilli es neben ihrem Bett. Wie ist es da wohl hingekommen? Keine Ahnung. Lilli weiß nur, dass die schusselige Hexe Surulunda Knorx das Buch aus Versehen liegen lassen hat. Und sie weiß, dass echte Zaubereien und wilde Hexentricks in dem Buch stehen. Einige davon hat Lilli schon ausprobiert. Aber aufgepasst: Versuche lieber nicht Lillis Hexereien nachzumachen! Hast du nur ein Wort falsch gelesen, wird Zahnbürste zum Hexenbesen. Aus Lehrerin wird böser Schurke, aus Eis am Stiel wird saure Gurke. Vorsichtshalber hat Hexe Lilli niemanden von ihrem tollen Buch erzählt. Sie ist sozusagen eine echte Geheimhexe. Auch vor ihrem kleinen Bruder Leon hält sie das Hexenbuch geheim. Das ist gar nicht so einfach, denn Leon ist sehr neugierig und kann manchmal ziemlich nervig sein. Lilli hat ihn aber trotzdem sehr lieb. So ... und jetzt kann der Lesespaß losgehen!“ (KNISTER 2003, S.6 ff.).

Doch warum üben die Hexe Lilli Bücher auf viele Kinder eine große Faszination aus? KNISTER selbst beschreibt den Erfolg seiner Bücher wie folgt:

„Eigentlich sagt man, dass Humor etwas kulturell sehr nationales ist [...] Warum ausgerechnet die Lilli [...] international in so vielen Kulturen so gut funktioniert, ist [...] ein Rätsel. Vielleicht ist es das Geheimnis, dass Lilli ein ganz normales Mädchen ist, die [...] durch die Zauberei eher in Probleme kommt, aber niemals ihre Alltagsprobleme mit Hexerei löst, sondern immer ihre eigene Kreativität und girl- power gefragt ist. [...] Das betrifft Jungen und Mädchen auf der ganzen Welt“ (WESTDEUTSCHER RUNDFUNK 2007).

In der Tat löst Lilli Probleme des Alltages nicht durch Zauberei. Sie unterscheidet sich somit nicht von den Jungen und Mädchen, die ihre Geschichten rezipieren. Auch sie muss eigene, oftmals sehr kreative, Lösungsmöglichkeiten finden und auch, wenn sich dieser Prozess nicht immer einfach gestaltet, gibt Lilli nicht auf. Innerhalb der Geschichten zeigen sich zudem immer wieder die verschiedenen Charakterzüge Lillis. Sie ist chaotisch, lustig, mutig, klug, hilfsbereit und zugleich kann sie auch wütend werden, wenn ihr Bruder ihr beispielsweise nicht die von ihr geforderte Ruhe gönnt.

Auch hierin unterscheidet sie sich nicht von vielen ihrer Leser, die sich wohl auch gelegentlich mit ihren Geschwistern streiten. Viele der Leser haben wahrscheinlich bereits eine ähnliche Situation erlebt. Schließlich sprechen ihre Abenteuer aufgrund der behandelten Thematiken sowohl Jungen als auch Mädchen an, da ganz verschiedene Situationen aufgegriffen werden (vgl. dazu 9.2). Zudem werden durch Lilli und Leon bzw. weiteren geschilderten Figuren sowohl weibliche, als auch männliche Identifikationsfiguren angeboten. Natürlich darf nicht vergessen werden, dass sich wohl jedes Kind schon einmal gewünscht hat, selbst zaubern zu können. Diejenigen, die sich dies bisher noch nie gewünscht haben, werden die Vorteile des Zauberns mit hoher Wahrscheinlichkeit spätestens nach dem Lesen einer Hexe- Lilli- Geschichte zu schätzen wissen. Denn Lillis Zaubereien ziehen zwar oftmals viele Probleme nach sich, ermöglichen ihr aber zugleich auch, in phantastische Welten und vergangene Zeiten einzutauchen. Und selbst wenn nicht einmal ihr engstes Umfeld etwas von diesen Abenteuern ahnt, gibt es doch eine Person, die diese immer miterleben darf: Der Leser. Er kann sich somit als etwas Besonderes erfahren, da er an etwas teilhaben darf, in das Lilli nicht einmal ihre Mutter oder ihren Bruder einweihen würde.

9.2 Inhaltliche Beschreibung der eingesetzten Bücher

Nachdem Lilli näher vorgestellt wurde, kann der Fokus in diesem Abschnitt auf die Inhalte der berücksichtigten Bücher gelegt werden. Wie bereits in Kapitel 9.1 beschrieben, wurden diese zur Veranschaulichung verschiedenen Themenfeldern zugeordnet. Dabei ergeben sich insgesamt acht Themenfelder. Diesbezüglich möchte ich jedoch darauf hinweisen, dass manche der zugeordneten Bücher sich auch anderen Themenfeldern zuweisen ließen. Beispielweise wird der Leser in dem Buch *Hexe Lilli im Fußballfieber* sowohl mit der ersten Schwärmerei, als auch mit dem Thema Fußball konfrontiert und erfährt viele Informationen über diese Sportart.

Die Auswahl der Bücher wurde, wie bereits erwähnt, aufgrund der erhobenen Interessen und Lieblingslektüren der Schüler zusammengestellt. Darüber hinaus wurden Bücher berücksichtigt, die einen unmittelbaren Lebensweltbezug herstellen, indem sie an Alltagserfahrungen der Kinder anknüpfen. So wird beispielsweise das Thema Hausaufgaben oder der Besuch bei der Großmutter¹⁰ aufgegriffen.

Das nachfolgende Schaubild (vgl. Abb.18) erstellte ich, um einen ersten Überblick über die Themenfelder und berücksichtigten Bücher zu geben.

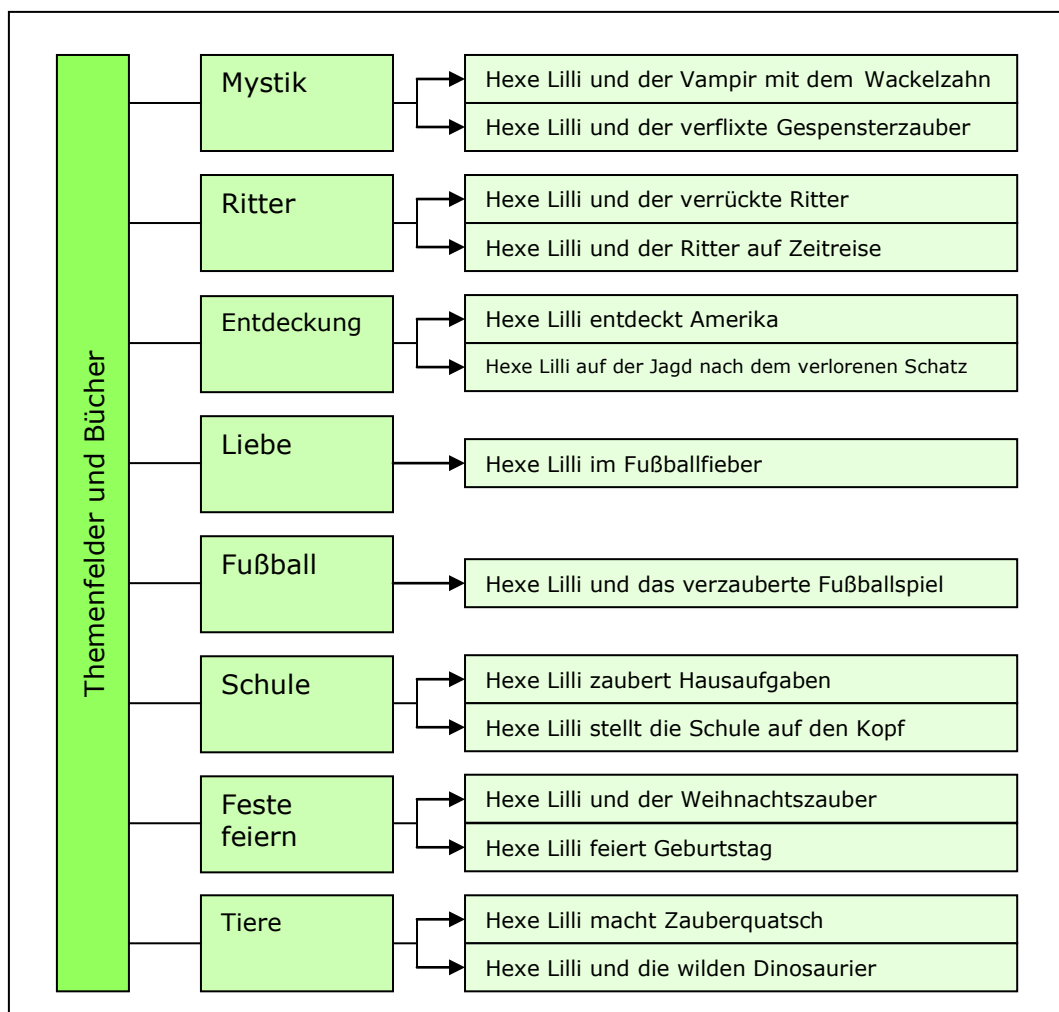


Abb.18: Übersicht über Themenfelder und Bücher

¹⁰ Andreas führte im Januar 2008 als favorisierte Freizeitbeschäftigung unter anderem Besuche bei seiner Oma an (vgl. 8.3.1).

9.2.1 Themenfeld „Mystik“

Hexe Lilli und der Vampir mit dem Wackelzahn (KNISTER 2003c)

In den Herbstferien sind Lilli und ihr Bruder Leon am Vormittag allein zu Haus. Leon hat einen Wackelzahn, der ihn schmerzt. Um ihn zu trösten, erzählt Lilli ihm die Geschichte von Victor, dem kleinen Vampir. Diese Geschichte gefällt Leon so sehr, dass er seiner Schwester vorschlägt, selbst Vampire zu spielen. Lilli ist von dieser Idee begeistert. Sie will das Spiel jedoch noch spannender gestalten. Mit einem Zauberspruch verwandelt sie die Wohnung in ein Spukschloss. Doch Lilli hat nicht damit gerechnet, dass daraufhin Vampir Victor persönlich erscheint. Dieser jagt Leon kurz nach seinem Erscheinen durch die gesamte Wohnung und will sein Blut saugen. Mit einem Trick kann Lilli den Vampir jedoch überlisten. Das Spukschloss samt Vampir verschwindet wider. Leon freut sich dabei vor allem darüber, dass er bei der Verfolgungsjagd seinen Wackelzahn verloren hat (vgl. Anlage 13).

Hexe Lilli und der verflixte Gespensterzauber (KNISTER 2007b)

An einem Sonntagmittag verkleidet sich Leon als Gespenst. Er will dadurch seine Schwester erschrecken. Als ihre Mutter diese Situation beobachtet, erzählt sie den Kindern von einem angeblichen Gespensterfluch, der sie einst selbst beinahe ereilt hätte. Anschließend verlässt Lillis Mutter die Wohnung, um eine Freundin zu besuchen. Lilli liest daraufhin in ihrem Zauberbuch verschiedene Zaubersprüche laut vor, worauf ein Gespenst in der Wohnung erscheint. Unter großer Angst verstecken sich Lilli und Leon vor diesem. Lilli nimmt jedoch ihren gesamten Mut zusammen und reißt dem Gespenst das Laken herunter. Verblüfft stellt sie fest, dass sich darunter lediglich ihre Mutter versteckt hatte, um den Kindern einen Streich zu spielen (vgl. Anlage 14).

9.2.2 Themenfeld „Ritter“

Hexe Lilli und der verrückte Ritter (KNISTER 2007c)

An einem Nachmittag verkleidet sich Leon als Ritter. Als er sich im Spiel verletzt, tröstet ihn seine Schwester Lilli. Sie erzählt ihm dafür die Geschichte des Ritters Don Quichotte. Um die Geschichte lustiger zu gestalten, übertreibt sie dabei sehr und berichtet ihrem Bruder dabei auch, dass ein Mann erst durch einen Ritterschlag zu einem Ritter werden kann.

Nach dieser Erzählung beschließt Lilli mittels ihres Zauberbuches einen echten Ritter herzuzaubern. Nachdem sie ihren Zauber gesprochen hat, erscheint wenig später Don Quichotte persönlich in ihrem Zimmer. Als dieser jedoch den als Ritter verkleideten Leon entdeckt, jagt er ihn durch die Wohnung. Don Quichotte sieht diesen schließlich als ernsthafte Konkurrenz an. Über den dabei entstehenden Lärm beklagt sich schließlich die Nachbarin Frau Knorz, die daraufhin ebenfalls von Don Quichotte verfolgt wird. Lilli ahnt, dass sie den Ritter schnellst möglich in seine Zeit zurückzaubern muss. Dabei kann ihr nur das Zauberbuch helfen. Als sie es aufschlägt, erscheint Don Quichotte erneut in ihrem Zimmer. Jedoch entreißt er ihr diesmal das Buch und verschwindet mit einer Seite des Buches wieder in seine Zeit. Gerade rechtzeitig. Denn nun steht Frau Knorz erneut vor der Wohnungstür. Diesmal hat sie aber zwei Polizisten mitgebracht, die sie dazu auffordert, den verrückten Ritter samt Lilli zu verhaften. Die Polizisten können jedoch nur noch einen äußerst harmlosen Ritter in der Wohnung vorfinden: Leon. Für Leon ist dies ein großes Glück, da er schließlich von der Polizei zu einem echten Ritter geschlagen wird (vgl. Anlage 15).

Hexe Lilli und der Ritter auf Zeitreise (KNISTER 2004)

Don Quichotte, der verrückte Ritter, taucht eines Tages erneut in Lillis Zeit auf. Mit der entrissenen Zauberbuchseite hat er sich selbst zurück gehext. Begleitet wird er von seinem Pferd Rossinante und seinem Gehilfen Sancho Pansa. Lilli will natürlich alle drei wieder in ihre Zeit zurückhexen. Da Don Quichotte jedoch von seinem Gehilfen getrennt wurde, muss Lilli zunächst alle drei an denselben Ort bringen. Bis dorthin probiert der verrückte Ritter viele für ihn unbekannte Dinge aus. So jagt er beispielsweise auf einem Fahrrad den Autos hinterher, weil er sie für Drachen hält. Dies alles bleibt dabei nicht ohne Folgen. Als Don Quichotte von seinem Fahrrad fällt, wird er in ein Krankenhaus gebracht. Dort fällt er durch sein ungewöhnliches Verhalten auf. Insbesondere dadurch, dass er der Krankenschwester Liebesgedichte vorträgt und vor Staunen einen Wasserhahn aus der Wand reißt. Schließlich schafft Lilli es aber doch noch, alle drei wieder in die richtige Zeit zurückzuhexen (vgl. Anlage 16).

9.2.3 Themenfeld „Entdeckung“

Hexe Lilli entdeckt Amerika (KNISTER 2007a)

Leon hört in seinem Zimmer eine Hörkassette über Christoph Columbus an, die er durch Spielhandlungen begleitet. Als seine Schwester dazukommt, schlägt er vor, gemeinsam das Gehörte nachzuspielen. Um das Spiel spannender zu gestalten, spricht Lilli einen Zauberspruch. Schon braust ein Windstoß durch die Wohnung und im Treppenhaus breitet sich ein grüner Algent Teppich aus. Als sich in der Wohnung jedoch Nebel bildet, kann Lilli nichts mehr sehen. Dies ist vor allem deshalb problematisch, da sie infolgedessen keinen passenden Zauberspruch aus ihrem Buch heraussuchen kann, um die Situationen wieder zu normalisieren. Doch die Geschwister bestehen das Abenteuer. Als Leon nämlich ein Indianer- Poster entdeckt, löst sich der Zauber wieder auf, da sie auf diese Weise tatsächlich Amerika entdeckt haben (vgl. Anlage 17).

Hexe Lilli auf der Jagd nach dem verlorenen Schatz (KNISTER 2003a)

Lilli sitzt in ihrem Zimmer und ist in ein Buch vertieft, das von Christoph Columbus handelt. Als Leon seinen Legoritter nicht mehr finden kann, bittet er seine Schwester um Hilfe. Bei der Suche hat Lilli eine Idee: Sie will sich mit Hilfe ihres Zauberbuchs auf eine richtige Schatzsuche begeben. Als sie schließlich einen Zauberspruch laut vorliest, landet Lilli tatsächlich im Urwald. Dort lernt sie Bumtaque, den Sohn des Medizinmanns kennen. Die Bewohner seines Stammes machen sich große Sorgen, da der Medizinmann seit längerer Zeit verschwunden ist. Ohne ihn finden sie jedoch das Krokodilkostüm nicht mehr, das sie für ihren heiligen Tanz benötigen. Lilli beschließt die Stammesbewohner bei der Suche zu unterstützen und muss sich dabei vor einem gefährlichen Krokodiljäger in Acht nehmen. Schließlich kann sie ihn überlisten und das Krokodilkostüm sicher zu den Stammesbewohnern bringen. Da der Medizinmann jedoch immer noch verschollen ist, wird nun sein Sohn Bumtaque als sein Nachfolger bestimmt. Lilli verspricht, ihn irgendwann wieder zu besuchen (vgl. Anlage 18).

9.2.4 Themenfeld „Liebe“

Hexe Lilli im Fußballfieber (KNISTER 1998)

Lilli hat sich in ihren Mitschüler Andreas verliebt. Da er in der Fußballmannschaft ihrer Schule spielt, fängt Lilli an, sich für Fußball zu interessieren. Darüber hinaus sind auch ihre Klassenkameraden bereits im Fußballfieber, da Lillis Klasse und somit auch Andreas zum ersten Mal an der Stadtmeisterschaft teilnehmen darf. Doch für Lilli steht vor allem die Frage im Vordergrund, wie sie ihrem Schwarm Andreas näher kommen kann. Als Leon ihr zwei Karten für ein Fußballländerspiel anbietet, sieht Lilli darin eine Chance, sich mit Andreas zu treffen. Dieser ist von dem Vorschlag begeistert. Deshalb versucht sich Lilli, durch ein Fußballbuch, möglichst gut auf das Fußballspiel vorzubereiten. Als die von ihnen favorisierte Mannschaft schließlich gewinnt, liegen sich alle jubelnd in den Armen und Andreas küsst Lilli auf die Wange. Doch ihre Freude hält nicht lange, da Andreas erkrankt und somit nicht an der Stadtmeisterschaft teilnehmen kann. Jetzt spielt Lilli in der Mannschaft mit und versucht alles, damit das Spiel um drei Wochen verschoben wird. Dann könnte auch Andreas wieder mitspielen. Natürlich schafft Lilli das. Letztendlich braucht sie dazu keine Zauberei, sondern deckt einen Betrugsversuch der gegnerischen Mannschaft auf (vgl. Anlage 19).

9.2.5 Themenfeld „Fußball“

Hexe Lilli und das verzauberte Fußballspiel (KNISTER 2006)

Leon ist im Fußballfieber, denn es ist Fußballweltmeisterschaft. Gespannt verfolgt er vor dem Fernseher das Spiel seiner Lieblingsmannschaft. Als sie jedoch zu verlieren droht, beginnt er zu weinen. Lilli versucht daraufhin durch einen Zauber, seiner Mannschaft und somit auch ihrem Bruder zu helfen. Dadurch wird jedoch die Fernbedienung verhext. Sobald Lilli die Tasten der Fernbedienung drückt, wirbeln die Spieler wild auf dem Platz umher. Als das Spiel letztlich kurz vor dem Abbruch steht, nimmt Lilli den Zauber zurück. Leon ist dennoch übergücklich, denn seine Mannschaft hat tatsächlich gewonnen (vgl. Anlage 20).

9.2.6 Themenfeld „Schule“

Hexe Lilli zaubert Hausaufgaben (KNISTER 2001)

Lilli soll ihre Mathematikhausaufgaben erledigen. Da sie erst nach deren Fertigstellung wieder draußen spielen darf, will sie diese möglichst schnell beenden. Hierbei soll ihr ein Zauberspruch aus dem Hexenbuch helfen. Leon stört sie jedoch dabei. Daraufhin lässt ihm Lilli Tierohren wachsen, indem sie verschiedene Zaubersprüche vorliest. Schon bald weiß Lilli jedoch nicht mehr, wie sie diese Zaubereien rückgängig machen kann. Deshalb muss sie die erfahrene Hexe Surulunda Knorx herbei rufen. Diese kann ihr tatsächlich weiterhelfen und Lilli beschließt, sich wieder ihren Hausaufgaben zuzuwenden. Dieses Mal jedoch ganz ohne Zauberei (vgl. Anlage 21).

Hexe Lilli stellt die Schule auf den Kopf (KNISTER 1994b)

Hexe Lilli will ihrer Lehrerin Frau Grach helfen, die den Unterrichtsbesuch des Schulrats Herbert Neizel erwartet. Lilli sucht sich für diesen Besuch verschiedene Zaubersprüche aus ihrem Hexenbuch heraus. Als sie diese in der Schule spricht, wirken sie jedoch anders als von ihr erwartet. Bereits zu Beginn des Unterrichtsbesuches stolpert ein Großteil der Schüler, einschließlich Klassenlehrerin und Schulrat, durch das Klassenzimmer. Als Lilli einen Zauberspruch für Rauch und Qualm spricht, rückt sogar die Feuerwehr an. Und auch nachdem dieses Problem überstanden ist, versucht Lilli erneut einen Zauber anzuwenden. Der von ihr gesprochene Liebeszauber verfehlt jedoch erneut seine Wirkung. Folglich liegen sich Lillis Klassenkameraden in den Armen. Lilli nimmt den Zauber zwar zurück, jedoch verhalten sich ihre Mitschüler nun frech und unangemessen. Frau Grachs Unterrichtsbesuch scheint ein einziges Desaster zu werden. Doch Lillis Lehrerin schafft es letztlich, die Klasse durch viel Humor zum Unterricht zu motivieren. Auch Lilli beteiligt sich fleißig am Geschehen. So kann ihre Lehrerin letztlich ganz ohne Hexerei ihre Prüfung absolvieren (vgl. Anlage 22).

9.2.7 Themenfeld „Feste feiern“

Hexe Lilli und der Weihnachtszauber (KNISTER 2007d)

Hexe Lilli freut sich auf Weihnachten. Als sie mit ihrem Bruder und ihrer Mutter in der Stadt noch einige Geschenke besorgen will, ärgert sie sich jedoch über die vielen Kaufhauskunden, die sich nicht mehr an die wahre Bedeutung von Weihnachten erinnern können. Anstelle des Genusses der besinnlichen Stimmung, scheinen sie ausschließlich an ihre Geschenkeinkäufe zu denken und lassen sich dadurch ihre Laune verderben. Lilli beschließt deshalb, den Menschen im Kaufhaus durch einen Zauber wieder die von ihr ersehnte Weihnachtsstimmung näher zu bringen. Dafür sucht sie aus ihrem Zauberbuch verschiedene Zaubersprüche heraus, die sie sich auf einem Zettel notiert. Als sie jedoch im Kaufhaus den ersten Zauber, einen Dunkelheitszauber, spricht, erlischt im gesamten Gebäude das Licht. Dadurch kann Lilli die notierten Zaubersprüche nicht mehr zu Ende lesen. Dies ist jedoch gar nicht mehr nötig, denn nun werden Kerzen und Weihnachtsgebäck verteilt. Gemeinsam singen die Menschen verschiedene Weihnachtslieder und genießen die besinnliche Weihnachtsstimmung. Lilli hat ihr Ziel also doch noch erreicht (vgl. Anlage 23).

Hexe Lilli feiert Geburtstag (KNISTER 2003b)

Leon hat bald Geburtstag, jedoch muss seine Mutter an diesem Tag an einem Computerkurs teilnehmen. Damit Leon dennoch seinen Geburtstag feiern kann, schlägt Lilli vor, dass Tante Elli auf die Kinder aufpassen könnte. Diese ist aber sehr streng und behandelt Leon und Lilli wie kleine Kinder. Damit sie dennoch Leons Geburtstag ausgiebig feiern können, spricht Lilli einen Zauber, der dafür sorgt, dass Tante Elli tief und fest schläft. So wird es für Leon doch noch ein unvergessliches Fest, an das sich alle, außer Tante Elli, noch lange erinnern werden (vgl. Anlage 24).

9.2.8 Themenfeld „Tiere“

Hexe Lilli macht Zauberquatsch (KNISTER 1994a)

Lilli darf endlich wieder bei ihrer Oma übernachten. Glücklich sucht sie in ihrem Zauberbuch nach verschiedenen Zaubersprüchen. Diese benötigt sie für das von Lilli und Oma gern gespielte Märchenerzählen, bei dem Märchen auf lustige Weise verändert werden. Durch die gesuchten Zaubersprüche will Lilli zudem richtige Märchenatmosphäre entstehen lassen. Als sie schließlich bei ihrer Oma ankommt, muss diese jedoch zunächst eine Nachbarin besuchen. Zuvor nimmt sie Lilli das Versprechen ab, niemanden in die Wohnung zu lassen. Als allerdings wenige Minuten später Herr Glück an der Tür klingelt und von einem Tausch spricht, denkt Lilli sofort an das Märchen Hans im Glück¹¹. Will ihre Oma ihr etwa einen Streich spielen? Warum sonst sollte ihr ein Herr Glück einen Tausch vorschlagen? So beginnt eine Verkettung von Missverständnissen, bei der Lilli unter anderem ein Pferd herbeizaubert, dass sie Herrn Glück zum Tausch anbietet. Als dieser in Omas Wohnung das Pferd und schließlich noch eine Kuh erblickt, ist er mehr als verwundert. Dann springt auch noch ein Schwein durch das Treppenhaus. Sofort nimmt Herr Glück die Verfolgung auf. Als Lilli ihm dies gleich tun will, sperrt sie sich jedoch aus der Wohnung aus. Notgetrunnen muss sie auf die Rückkehr ihrer Oma warten. Dieser berichtet sie schließlich von Herrn Glück. Ihre Oma wiederum erklärt Lilli, dass Herr Glück der Hausverwalter sei und für sie lediglich einen Wohnungstausch initiieren wollte. Darüber ist Lilli sehr überrascht. Als Herr Glück jedoch mit zwei Polizisten zurückkehrt und Oma wegen nicht erlaubter Tierhaltung verhaften lassen will, wird Lilli nervös. Was, wenn sie als Geheimhexe entlarvt wird? Doch auf diese Idee kommen die Erwachsenen nicht. Für sie ist die Situation unerklärlich. Schließlich einigen sie sich darauf, dass Lillis Erzählungen des Märchens Herrn Glück zu sehr beeindruckt hätten (vgl. Anlage 25).

¹¹ Im Märchen *Hans im Glück*, tauscht Hans sein Gold zunächst gegen ein Pferd ein. Dieses tauscht er wiederum gegen eine Kuh und diese gegen ein Schwein ein.

Hexe Lilli und die wilden Dinosaurier (KNISTER 2007e)

Lilli ist wütend. Ihr Bruder Leon will sie nicht mit seinen Dinosauriern spielen lassen. Deshalb hext Lilli sich einfach echte Dinosaurier herbei. Deren Eier brütet sie im Backofen aus. Natürlich ist die Haltung von Dinosauriern alles andere als einfach und schon bald ist Lilli damit überfordert. Der von ihr herbei gezauberte Tyrannosaurus Rex will sein Futter nicht essen. Nun muss Lilli los, um für ihn Fleisch zu kaufen. Bevor sie die Wohnung verlässt, versteckt sie jedoch die Dinosaurier vor ihrem kleinen Bruder. Dieser findet dieses Versteck dennoch schnell und ist über die echten Dinosaurier sehr erstaunt. Seine Freude schwindet jedoch, als ihn der Fleischfresser durch die Wohnung jagt. Gerade noch rechtzeitig kehrt Lilli zurück und kann ihren Bruder vor dem Tyrannosaurus Rex retten. Ihr ist bewusst, dass sie die Dinosaurier schnell wieder weg zaubern muss, was ihr schließlich auch gelingt (vgl. Anlage 26).

10. Durchführung der Förderung der Lesemotivation

Nachdem ist nun die Schüler, Hexe Lilli sowie die verwendeten Bücher vorgestellt und erste Konsequenzen für eine methodische und inhaltliche Gestaltung der praktischen Arbeit herausgearbeitet habe, möchte ich in diesem Kapitel auf die Gestaltung und Durchführung der freien Lesezeit eingehen. Hierbei werde ich auch die verschiedenen Leseeinheiten vorstellen. Um verschiedene Materialien zu veranschaulichen, die innerhalb der Förderung eingesetzt wurden, stelle ich diese entweder im Text oder mit Verweis auf den Anhang dar. Zweites wird vor allem dann der Fall sein, wenn es sich bei der Darstellung um mehrere Arbeitsblätter handelt. In diesem Fall erscheint eine Aufführung innerhalb der Anlagen sinnvoll.

10.1 Gestaltung und Durchführung der freien Lesezeit

Zwischen Februar und Mai 2008, konnten die Schüler innerhalb der freien Lesezeit auf eine Bücherkiste mit verschiedenen Hexe- Lilli- Büchern zurückgreifen (vgl. Abb.19). Dies war vor allem deshalb möglich, da alle Schüler ein Interesse an dieser Kinderfigur zeigten.



Abb.19: Bücherkiste

Es stand den Jungen und Mädchen frei, die Bücher der Bücherkiste zu lesen. Sie hätten sich beispielsweise auch für andere Bücher aus dem Bücherregal der Klasse entscheiden können. Davon machte zwar kein Schüler Gebrauch, dennoch wollte ich den Kindern vermitteln, das sie frei über ihre Lektüre entscheiden durften. Neben den Büchern konnten sie zudem auf verschiedene Hörspiele zurückgreifen.

Die Lesezeit fand zweimal wöchentlich für circa 30 Minuten statt. In dieser Zeit konnten die Schüler in ihren Büchern lesen oder in einem angrenzenden Raum einem Hörspiel lauschen. Bei der Auswahl der Bücher wurden die Kinder bei Bedarf unterstützt, indem ich ihnen beispielsweise bei der Einführung in die freie Lesezeit, die einzelnen Bücher vorstellte. Dabei arbeitete ich zentrale Inhalte heraus und legte ihnen die verschiedenen Umfänge der Bücher dar. Ich erklärte den Schülern diesbezüglich, dass es umfangreichere und weniger umfangreichere Bücher gibt. Dadurch wollte ich wichtige Voraussetzung für die Ermöglichung positiver Leseerfahrungen schaffen. Kein Schüler sollte bereits zu Beginn der Lesezeit das Gefühl haben, mit seinem Buch überfordert zu sein. Bei dieser Einführung teilte ich zudem an jeden Schüler ein Lesezeichen aus, auf dem Hexe Lilli abgebildet war. Dadurch sollten sie einerseits weiter zum Lesen motiviert werden. Andererseits sollten sie durch dieses Lesezeit eine Möglichkeit erhalten, ihr Buch zu kennzeichnen. Dadurch wurde für ihre Mitschüler ersichtlich, von wem dieses Buch aktuell gelesen wurde.



Abb.20: Beispiel für ein Lesezeichen

10. Durchführung der Förderung der Lesemotivation

Im Anschluss an die Leseinheiten bekamen die Mädchen und Jungen regelmäßig Gelegenheit, ihren Mitschülern über die Geschehnisse in ihrem Buch zu berichten sowie ihnen daraus vorzulesen. Allerdings auf freiwilliger Basis.

Zur Vertiefung des gelesenen Inhaltes stand den Schülern zudem ein Arbeitsordner (vgl. Abb.21) zur Verfügung.



Abb. 21: Arbeitsordner

In diesem fanden sie zu jedem Buch eine Fragensammlung (vgl. Anlage 13-26). Durch diese wurde eine spielerische Auseinandersetzung mit den gelesenen Inhalten möglich, da unter verschiedenen Antwortmöglichkeiten die Richtige herausgesucht werden musste. Ihre Antworten konnten sie dabei selbständig kontrollieren. Dies bereitete den Schülern viel Freude, da sie möglichst viele Fragen richtig beantworten wollten.

10.2 Erste Einheit: Hexe Lilli verzaubert Weihnachten

In der ersten Einheit, *Hexe Lilli und der Weihnachtszauber*, sollten die Schüler die Möglichkeit erhalten, das Nachdenken über Weihnachten mit einem spielerisch- kreativen Umgang mit Sprache zu verbinden. Im Kontext dieser ersten Einheit lernten sie Hexe Lilli kennen, verfassten Zaubersprüche und präsentierten diese ihren Mitschülern. Dabei las ich ihnen auch vor bzw. spielte ihnen einen Ausschnitt des Hörbuches vor. Als Grundlage für diese Einheit diente das Kinderbuch *Hexe Lilli und der Weihnachtszauber*, das vor allem dadurch einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder aufwies, da auch sie direkt oder indirekt von der Problematik der alljährlichen Hektik vor Weihnachten betroffen waren.

10.2.1 Eröffnungsphase

Zauberspruch und stille Impulse

Ich eröffnete die erste Stunde, indem ich mir meinen Zauberhut aufsetzte und mit einem Zauberstab in der Hand einen eigenen Zauberspruch vorlas, durch den ich die Schüler in den Stuhlkreis hexte. Dadurch sollte ein erstes Interesse für den Lerngegenstand geweckt werden.

„Hokus Pokus Eins, Zwei, Drei-
alle Kinder sind dabei.
Alle nehmen ihren Stuhl und sind nicht laut,
denn nun wird in der Mitte ein Stuhlkreis aufgebaut.“

Dadurch war die Aufmerksamkeit der Schüler geweckt. Neugierig folgten sie der Aufforderung des Zauberspruches und kamen mit ihren Stühlen in den Stuhlkreis.



Abb.22: Pappfiguren

Dort lagen, noch verdeckt, bereits drei Pappfiguren (vgl. Abb.22), die von den Kindern betrachtet und nacheinander aufgedeckt wurden. Diese sollten im späteren Verlauf die genervten Kunden eines Kaufhauses demonstrieren, die wenige Tage vor Weihnachten noch verschiedene Einkäufe tätigten. Mit dieser Betrachtung wurden auch erste Vermutungen geäußert, was die kommende Lerneinheit beinhalten könnte. Dabei sammelten die Schüler gemeinsam viele Ideen, unter anderem dass die abgebildeten Menschen alles andere als fröhlich aussahen. Vielmehr wirken sie auf die Schüler genervt und sogar wütend. Schließlich hielten sie fest, dass dies alles einen Bezug zum anstehenden Weihnachtsfest bildete.



Abb.23: Hexe Lilli

In einem weiteren Schritt legte ich eine vierte Figur (vgl. Abb.23) in die Mitte des Kreises und ließ diese erneut durch die Schüler beschreiben. Diese Beschreibung bildete die Grundlage für die Vorstellung von Hexe Lilli. Zusätzlich las ich ihnen die im Buch enthaltene Einführung der Hauptfiguren vor, die, wie in Kapitel 9.1 dargestellt wurde, in jedem Buch der Hexe- Lilli-Reihe identisch enthalten ist. Zudem berichtete ich den Schülern, dass Lilli aufgrund ihres Zauberbuches viele Abenteuer erlebt – so auch jetzt, kurz vor Weihnachten. Um nicht den genauen Inhalt vorweg zu nehmen, verwies ich zunächst lediglich darauf, dass die bereits beschriebenen Figuren alle für den weiteren Verlauf der Geschichte bedeutsam sein werden. Erneut äußerten die Schüler Ideen und führten verschiedene Überlegungen zum näheren Fortgang der Geschichte an (beispielsweise: „Vielleicht will die (Lilli) ja mehr Geschenke“, „Vielleicht will sie ja ein ganz großes Geschenk. Eins, dass zu teuer ist. Das kann sie sich dann herzaubern“, „Oder sie will, dass der Mann nicht mehr so böse guckt“, „Der ist bestimmt so böse, weil er keine Lust mehr hat, die Geschenke zu tragen“). So wurden viele Gedanken geäußert, die von den Schülern wechselseitig aufgegriffen und erweitert wurden.

Um diese Situationen schließlich zumindest teilweise aufzulösen, spielte ich ihnen den ersten Teil des Hörspiels vor. Dadurch konnten sie die bereits visualisierte Figur der Hexe Lilli mit einer Stimme verbinden. Zudem konnte das Geschehen innerhalb der Geschichte, besonders im Kaufhaus, durch die hörbaren Hintergrundgeräusche noch stärker verdeutlicht werden. Gespannt hörten die Kinder zu, wie Hexe Lilli mit ihrer Mutter und ihrem Bruder Weihnachtsgeschenke einkaufen wollte und wie sehr sie sich darüber ärgerte, dass alle Kunden so hektisch und unfreundlich waren. Mit einer besinnlichen Weihnachtsstimmung hatte dies für Lilli wenig zu tun.

Ich brach das Hörspiel nun ab und wandte mich an die Klasse, indem ich sie bat, ihre Eindrücke zu verbalisieren. Ohne dass ich explizit darauf eingehen musste, entstand schon bald ein Gespräch darüber, was an Weihnachten wichtig sei. Die Schüler äußerten hierbei auch ihren Unmut darüber, dass viele Menschen Weihnachten nur mit Geschenken verbinden und in der Vorweihnachtszeit oftmals eine große Hektik entstehen würde. Hier knüpfte ich nun an.

Ein Problem und die gemeinsame Suche nach einer Lösung

Ich stellte die Frage in den Raum, was Hexe Lilli gegen die als störend wahrgenommene Hektik unternehmen könnte. Eine Schülerin äußerte, dass diese in ihrem Zauberbuch nach einem Zauberspruch suchen sollte. Diese Idee wurde von ihren Mitschülern aufgegriffen und sie verwiesen darauf, dass Lilli dort bestimmt einen passenden Zauberspruch finden würde, mit dem sie alle verzaubern könnte.

Ich brachte einen neuen Gedanken ein, indem ich das Problem aufwarf, dass Hexe Lilli aber vielleicht keinen passenden Zauberspruch in ihrem Buch findet. Sofort bot ein Schüler eine Lösung an, indem er betonte, dass sie (die Schüler der Klasse) Lilli helfen werden. Auch diese Idee wurde aufgegriffen und ein weiterer Schüler ergänzte, dass sie einen Zauberspruch erfinden und ihn Lilli sagen könnten. Diese Idee stieß bei allen Kindern auf großes Interesse, weshalb wir uns darauf einigten, dass sie nun für Hexe Lilli verschiedene Zaubersprüche erfinden sollten.

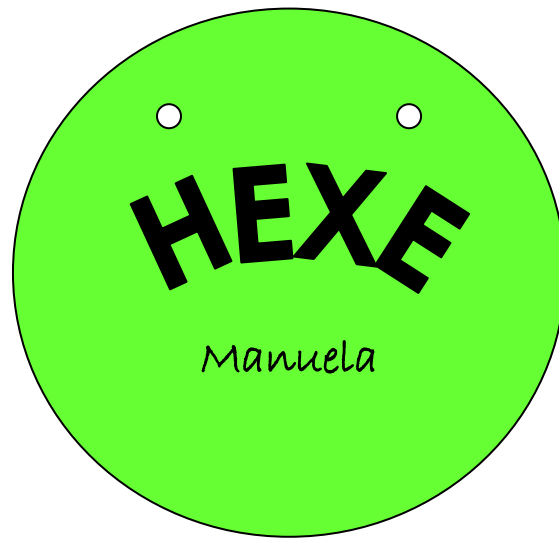


Abb.24: Hexenschild

Bevor die Schüler mit dieser Aufgabenstellung an ihren Platz zurückkehrten, bekamen sie von mir zunächst ein Hexenschild (vgl. Abb.24) ausgeteilt, auf das sie ihren Namen schreiben konnten. Dies sollte den Schülern verstärkt signalisieren, dass sie nun als Hexen und Hexer besondere Aufgaben übernehmen durften und erleichterte mir zudem das Behalten der jeweiligen Namen.

10.2.2 Arbeitsphase

Erfinden eigener Zaubersprüche

Ihre Zaubersprüche trugen sie auf einem dafür vorgesehenen Arbeitsblatt (vgl. Anlage 27) ein. Bei Bedarf konnten sie dabei auch auf zusätzliche Hilfen zurückgreifen. Auf einem separaten Tisch lagen verschiedene Zaubersprüche aus, bei denen die Schüler einzelne Lücken ergänzen sollten (vgl. Abb. 25, Anlage 28). Die farbliche Gestaltung erleichterte, bei der Erstellung verschiedener Zaubersprüche, die Reimsuche zusätzlich.

Hokus Pokus Weihnacht**mann**.

Seht mal her, was ich _____!

Was ich sage, sollt ihr **machen**-

Nicht mehr _____, sondern _____

Abb.25: vorgefertigte Zaubersprüche mit Lücken

Auf diese Hilfen griffen mehrere Schüler zurück, jedoch nutzten sie sie auf unterschiedliche Weise. Manche holten sich lediglich Anregungen, um danach selbständig an ihren Zaubersprüchen weiterzuarbeiten, während andere auf die gesamte Vorgabe zurückgriffen. Dadurch wurde allerdings eine Möglichkeit geschaffen, durch die sich die Schüler selbst weiterhelfen konnten, ohne sich sofort an die Lehrperson zu wenden. Während der Arbeitsphase war zudem zu beobachten, dass sich die Schüler untereinander austauschten und sich ihre Zaubersprüche gegenseitig vorlasen und gegebenenfalls auch wieder abänderten.

Einkleben der Zaubersprüche in ein Zauberbuch

Ihre erstellten Zaubersprüche trugen sie abschließend in ein Zauberbuch ein (vgl. Abb.26), das von mir als Lillis geheimes Zauberbuch eingeführt wurde. Dadurch besaß diese Aufgabenstellung einen hohen Aufforderungscharakter, da die Schüler es als etwas Besonderes empfanden, ihre Zaubersprüche in diesem Buch anzubringen.



Abb.26: Zauberbuch

Darstellung der Konsequenzen des Zauberspruches

Auf einem Bild sollten sie zudem festhalten, was sich nach dem Sprechen ihres Zauberspruchs veränderte (vgl. Anlage 27). Dadurch sollte ihnen bewusst werden, dass das Sprechen eines Zauberspruches immer mit Konsequenzen verbunden wäre.



Eine Schülerin malte dabei zu ihrem Zauberspruch (Hokus, Pokus Eins, Zwei, Drei – die ganzen Leute sind dabei. Sie sollen nicht mehr so böse sein – alle werden klein), ein Bild, auf dem sie darstellte, wie alle Menschen im Kaufhaus schrumpften. Dies zeigen die berücksichtigten Größenverhältnisse. So sollten die Kunden im Kaufhaus an der Tätigkeit weiterer Einkäufe gehindert werden.



10. Durchführung der Förderung der Lesemotivation

Ein Schüler hielt zu seinem Zauberspruch (Hokus, Pokus, Eins, Zwei, Drei – Zauberbesen komm herbei. Ihr sollt artig sein – und nicht mehr so gemein) Hexe Lilli fest, die nach dem Zauberspruch auf einem Zauberbesen davon flog. So musste sie nicht mehr länger im Kaufhaus bleiben.



Ein weiterer Schüler malte zu seinem Zauberspruch (Hokus, Pokus Tag und Nacht – Habt ihr heute schon gelacht? Ihr sollt jetzt tanzen und singen – und nicht nur nach Geschenken springen) ein Bild, auf dem die Kunden im Kaufhaus ihre Hektik vergaßen und stattdessen zu tanzen begannen.



Eine Schülerin zeichnete zu ihrem Zauberspruch (Hokus, Pokus nicht mehr weit- jetzt ist wieder Weihnachtszeit. Eins, Zwei, Drei und Vier- alle werden fröhlich hier) den Weihnachtsmann, der die Menschen im Kaufhaus überraschte. Dadurch wurden diese wieder glücklich und dachten nicht mehr nur an ihre Geschenke.

Präsentation der Zaubersprüche

Die Zaubersprüche wurden von den Schülern nach Fertigstellung zunächst geübt. Wer sich sicher fühlte, konnte bis zur Vorführung ein Bild anmalen (vgl. Anlage 29). Als die Zaubersprüche vorgetragen werden sollten, brachte ein Schüler die Idee ein, dass diese von allen nachgespielt werden könnten. Seine Mitschüler stimmten diesem Vorschlag zu, weshalb alle Zaubersprüche auch szenisch dargestellt wurden. Dadurch konnten sie zum einen miterlebt werden. Darüber hinaus wurde so nach der vorausgegangenen Arbeitseinheit eine spielerische Bewegungsphase ermöglicht.

10.2.3 Abschlussphase

Reflexionsgespräch

Nachdem alle Schüler ihre Zaubersprüche vorgetragen hatten, sprachen wir im Anschluss daran über ihre Eindrücke und Erfahrungen. Dabei arbeiteten wir auch heraus, wie unterschiedlich die entstandenen Zaubersprüche gestaltet waren. Zudem fassten wir die bereits bekannte erste Hälfte der Hexe-Lilli-Geschichte zusammen. Wir überlegten gemeinsam, was diese in der Geschichte möglicherweise gemacht hätte, wenn ihr Zauberbuch doch einen passenden Zauberspruch beinhaltete.

Vorlesen

Um diese Situation schließlich aufzulösen, las ich ihnen das gekürzte Ende der Geschichte (vgl. Anlage 30) vor und bezog sie dabei in diesen Vorleseprozess mit ein. Dadurch erhielten sie die Möglichkeit, eine weitere Perspektive zu erfahren: Agierten sie zuvor noch als Hexer und Hexen, konnten sie sich nun als Kunden des Kaufhauses verzaubern lassen. Da Hexe Lilli in der Erzählung das Licht auszaubert, machte auch ich das Licht im Klassenzimmer aus.

Ich forderte danach zwei Schüler auf, Kerzen zu verteilen und anzuzünden. Dadurch wurde es den Kindern ermöglicht, in die Rolle der Kunden im Kaufhaus zu schlüpfen. Anschließend wurde Weihnachtsgebäck verteilt und wir sangen gemeinsam ein Weihnachtslied. So entstand zum Abschluss des Schultages eine kleine Weihnachtsfeier, bei der die Schüler in Ruhe die besinnliche Stimmung genießen konnten. Ganz wie Lilli und die Kunden im Kaufhaus.

10.2.4 Übergang zur zweiten Einheit

Da bis zu meinem erneuten Besuch in der Klasse mehrere Wochen vergingen, bereitete ich die zweite Einheit bereits eine Woche zuvor, durch einen Brief an die Klasse, vor (vgl. Abb.27). Dadurch konnte die Neugierde der Kinder auf die kommenden Leseaktionstage geweckt werden.



Abb.27: Brief an die Klasse nach der ersten Einheit

10.3 Zweite Einheit: Hexe Lilli feiert Geburtstag

In der Einheit *Hexe Lilli feiert Geburtstag*, erhielten die Schüler die Möglichkeit, selbständig eine kleine Geschichte zu lesen und zu bearbeiten. Durch die Thematik Geburtstag bzw. Feiern eines Festes, konnte ein Bezug zur Lebenswelt der Kinder hergestellt werden, da jedem von ihnen die Feiersituation bereits bekannt war. So wurden beispielsweise die einzelnen Geburtstage der Schüler immer innerhalb der Klassengemeinschaft gefeiert. Im Gegensatz zur ersten Einheit integrierte ich nun das stille Lesen verstärkt in den Arbeitsprozess. Dadurch sollte der Übergang zur freien Lesezeit erleichtert werden. Die gelesene Geschichte wurde zudem im Verlauf dieser Einheit, den Wünschen der Schüler entsprechend, der Klasse 1/2 präsentiert. Dafür wurde eine eigene Kulisse errichtet und das Klassenzimmer der Geschichte entsprechend gestaltet.

10.3.1 Erster Tag

10.3.1.1 Eröffnungsphase

Zauberspruch und Rätselfragen

In der Eröffnungsphase sprach ich erneut einen Zauberspruch, der sich in seiner formalen und inhaltlichen Gestaltung an den bereits bekannten Zauberspruch der letzten Einheit anlehnte. Innerhalb dieser Eröffnungsphase integrierte ich zudem ein Ratespiel. Dieses habe ich zur Eröffnung der Stunde bewusst ausgewählt, da die Schüler viel Freude an Spielmöglichkeiten zeigten und dadurch bereits vor dem eigentlichen Beginn der Arbeitsphase Erfolgserfahrungen sammeln konnten. Zudem wurde die Teilnahme an der kommenden Einheit dadurch zu etwas besonderem, da sie erarbeitet bzw. erspielt wurde. Eingeleitet wurde das Ratespiel, indem ich eine mitgebrachte Zauberkugel¹² (vgl. Abb.28) befragte, ob ich der Klasse verschiedene Rätselfragen (vgl. Anlage 31) stellen solle.

¹² Die eingesetzte Zauberkugel stammt aus dem MB- Spiel *Merlins Cristall* aus dem Jahr 1995. Nähere Informationen können Anlage 32 entnommen werden.



Abb.28: Zauberkugel

„Große Zauberkugel sprich mit mir-
denn ich bin heute Morgen hier.
Und ich habe viele Rätselfragen,
doch können die Schüler mir
die richtigen Antworten sagen?“

Als die Zauberkugel mit dem Satz *Ich glaube nicht* antwortete, protestierten die Schüler und wandten ein, dass ihnen die Beantwortung verschiedener Fragen keine Probleme bereiten würde. Ich fuhr deshalb mit einem Zauberspruch fort.

„Hokus Pokus Eins, Zwei, Drei-
Alle Kinder sind dabei.
Alle stellen sich jetzt hinter ihren Stuhl und sind ganz still,
sie antworten erst, wenn ich das will.
Wer die Antwort mir kann sagen,
darf seinen Stuhl in die Mitte tragen!“

Um die Jungen und Mädchen auf die Beschäftigung mit einem neuen Hexe-Lilli- Abenteuer einzustimmen, wurden sie von mir während des Ratespiels mit Hexe und Hexer angesprochen. Gespannt warteten die Schüler ihre Rätselfragen ab und freuten sich darüber, wenn sie die richtige Antwort wussten. Die verschiedenen Fragen waren dabei so gestaltet, dass sie im Wesentlichen von allen Schülern problemlos bewältigt werden konnten. Bei Bedarf hätten sie jedoch auch einen Publikumsjoker einsetzen können. Dies entsprach dem für die Kinder bereits bekannten Format verschiedener Fernsehsendungen. So stellte auch das Lösen der letzten Rätselfrage kein Problem dar.

„Hexer Hexer, als letztes bist du nun dran,
alle schauen dich jetzt an.
Aber habe nur Mut,
denn was ich suche, schmeckt sehr gut.
Es ist kalt und sitzt auf einer Waffel oder einem Stiel,
Die Leute essen davon im Sommer sehr viel.
Drum sage mir,
was suche ich hier?“

Klärung der Erwartungen

Als auch dieses letzte Rätsel richtig gelöst war und alle Kinder im Stuhlkreis saßen, sprachen wir zunächst darüber, was sie seit meinem letzten Besuch erlebt hatten und was sie von dieser Einheit erwarteten.

Ihnen war es dabei vor allem wichtig, ein neues spannendes Abenteuer zu erleben und Hexe Lilli erneut zu helfen. Neugierig betrachteten sie auch die Zauberkugel und fragten, ob sie dem darin befindenden Zauberer eine Frage stellen durften. Ich willigte ein und versprach ihnen, dies am Ende der Stunde erneut aufzugreifen.

Einführung in die Geschichte

Die Kinder richteten ihre Aufmerksamkeit nun auf einen Becher, den ich bereits vor Beginn des Unterrichts auf den Boden gestellt hatte. In diesem befanden sich verschiedene Gegenstände, die auch in der folgenden Geschichte eine Rolle spielten. Dadurch konnte der Inhalt dieser Geschichte greifbar gemacht werden.

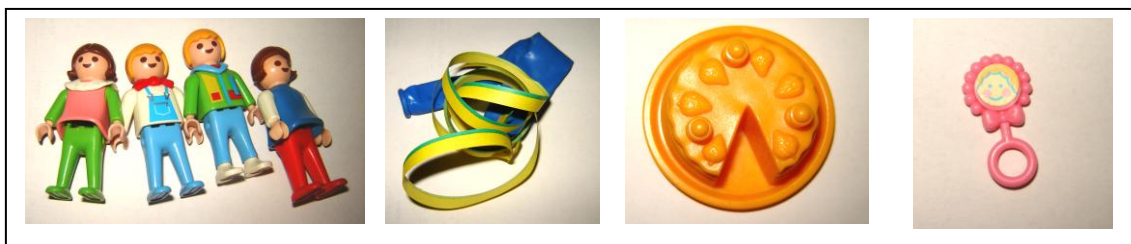


Abb.29: Beispiele für verschiedene Gegenstände aus dem Becher

Ich forderte einen Schüler auf, den Inhalt auszuleeren. So lagen bald darauf die verschiedenen Gegenstände vor uns auf dem Boden (vgl. Abb.29). Von sich aus fingen die Schüler an, sich einen Grund für die mitgebrachten Gegenstände zu überlegen. Sie konstruierten dabei eine erste eigene Geschichte, bei der sie sich auch auf den von mir verfassten Brief (vgl. Abb. 27) bezogen. In ihrer Geschichte arbeiteten sie bereits zentrale Themen, wie ein anstehender Geburtstag oder verschiedene Geschenke, beispielsweise ein Schaukelpferd, heraus. Einzelne Gegenstände, wie etwa die Babyrassel, lösten jedoch noch Irritation aus. Der Zusammenhang dieser Gegenstände konnte auch nicht durch die gemeinsame Beratung im Kontext der Klassengemeinschaft gelöst werden. Deshalb stellten wir die Bedeutung dieser Gegenstände hinten an.

Stattdessen las ich ihnen im weiteren Verlauf den Anfang des neuen Abenteuers *Hexe Lilli feiert Geburtstag* vor. Die Schüler hörten aufmerksam zu und fragten nach dem Vorlesen, ob sie erneut Hexe Lilli helfen durften. Auch hier klärten wir gemeinsam ab, was sie sich darunter vorstellten. Dabei wurde ersichtlich, dass sie gerne erneut Zaubersprüche erstellen wollten. Zudem war es ihnen wichtig, zu wissen, was in der Geschichte als nächstes passiert.

Ich verwies dabei auf ein selbst erstelltes Buch (vgl. Anlage 33), in dem ich den Inhalt der Geschichte verkürzt dargestellt hatte und teilte jedem Schüler ein eigenes Exemplar aus. In diesem Buch hatten sie neben dem selbständigen Lesen, die Möglichkeit, eine Einladung für ein Geburtstagsfest (vgl. Anlage 34) sowie verschiedene Zaubersprüche zu verfassen. Des Weiteren konnten sie sich damit auseinandersetzen, was sie sich selbst zum Geburtstag wünschten und wie Lillis Mutter am Ende der Geschichte reagieren könnte, als sie die schlafende Tante Elli im Schlafzimmer vorfindet. Zudem hatten sie die Gelegenheit, ein eigenes Titelbild zu ihrem Buch entwerfen.

10.3.1.2 Arbeitsphase

Lese- und Bearbeitungsphase

Die Schüler verließen im Folgenden mit ihren Büchern den Stuhlkreis und begannen mit dem Lesen. Besonders bei den verschiedenen Arbeitsmöglichkeiten tauschten sie sich über ihre unterschiedlichen Ideen aus. Sie lasen sich ihre notierten Zaubersprüche und Antworten gegenseitig vor und kommentierten diese wechselseitig. Zudem unterstützen sie sich bei Bedarf gegenseitig bzw. wandten sich an mich oder die Klassenlehrerin und fanden danach selbständig wieder in den Leseprozess zurück. Als Zusatzaufgabe standen ihnen ein Rätsel sowie eine Fragensammlung (vgl. Anlage 35) zur Verfügung. Letzteres stellte eine weitere Annäherung an die freie Lesezeit dar.

Präsentation der Zaubersprüche und Reflexion

Nach der Lese- und Arbeitsphase durften die Schüler ihre Zaubersprüche vor der Klasse vortragen. Ihnen war es dabei wichtig, diese erneut nachzuspielen. Im Anschluss an diese Präsentations- und Bewegungsphase machten wir eine Pause. Anschließend trafen wir uns im Stuhlkreis, um den bisherigen Arbeitsprozess und das Gelesene zu reflektieren. In dieser Anschlusskommunikation tauschten wir uns über den Inhalt der Geschichte sowie die unterschiedlichen Zaubersprüche aus. Wir verglichen das Gelesene zudem mit den Ideen, die die Schüler zu Beginn des Tages geäußert hatten. Des Weiteren hatten die Schüler die Gelegenheit, ihre erfundenen Schlüsse vorzulesen. Sie konnten hier auch erzählen, was sie sich zum Geburtstag wünschten. Diese Wünsche gestalteten sich als sehr unterschiedlich und reichten von einem Fußball, über eine Barbie, bis hin zu einem neuen Faschingskostüm. Die Schüler berichteten während der Anschlusskommunikation außerdem, was ihnen an der Geschichte besonders gut oder weniger gut gefallen hatte. Demnach gefiel ihnen die Strenge von Tante Elli gegenüber den Kindern überhaupt nicht. Jedoch befürworteten sie die Lösung von Hexe Lilli, als diese ihre Tante mit Hilfe eines Schlafzaubers einschlummern lies. Dadurch konnten die Kinder, nach Auffassung der Schüler, in Ruhe feiern und viel Quatsch machen.

Planung des Vorlesefests

Da die Schüler im Unterricht der Klassenlehrerin bereits einmal ihre erstellten Werke der Klasse 1/2 präsentierten und ihnen dies viel Freude bereitete, sollten sie in dieser Einheit erneut Gelegenheit dazu bekommen.

Da sie jedoch noch keine Vorstellung davon hatten, wie genau sie diese Präsentation gestalten könnten, sprachen wir diesbezüglich verschiedene Möglichkeiten durch. In diesem Gespräch wurden die Möglichkeiten eines Theaterstückes und des Vorlesens herausgearbeitet. Für beide Realisierungsformen hatte ich bereits verschiedene Utensilien zurechtgelegt. Schließlich einigten sich die Jungen und Mädchen darauf, die Geschichte der Klasse 1/2 vorzulesen und ich stellte ihnen als möglichen Vorschlag zur Unterstützung des Vorleseprozesses, verschiedene Vorlesekarten (vgl. Anlage 36) vor, auf denen die Geschichte abgedruckt war. Der große Vorteil dieser Karten lag in ihrer guten Lesbarkeit, da die Texte in großer, serifenfreier Druckschrift gedruckt waren. Zudem waren auf der Rückseite der Karten die entsprechenden Bilder des Textes abgebildet, was wiederum den Erst- und Zweitklässlern das Zuhören bei der Präsentation erleichtern sollte. Da die Schüler sich vorstellen konnten, auf diese Vorlesekarten zurückzugreifen, begannen sie schließlich, diese untereinander aufzuteilen. Damit sie die Möglichkeit erhielten, sich auf das Vorlesen ausreichend vorzubereiten, legten wir einen Zeitraum fest, den sie zum Üben der Karten nutzen konnten.

Es stand nur noch die Frage im Raum, wie sie die Klasse zu sich einladen konnten. Die Kinder überlegten lange, bis ein Schüler schließlich die Ideen hatte, eine Einladung zu erstellen, die der Einladung des zuvor gelesenen Buches entsprach. Gemeinsam formulierten wir diese, indem mir die Schüler den genauen Wortlaut diktierten, den ich für sie an der Tafel festhielt. Dabei entstand der folgende Text (vgl. Abb.30), den jeder Schüler auf ein Blatt übertrug und dieses entsprechend seiner Vorstellungen gestaltete.

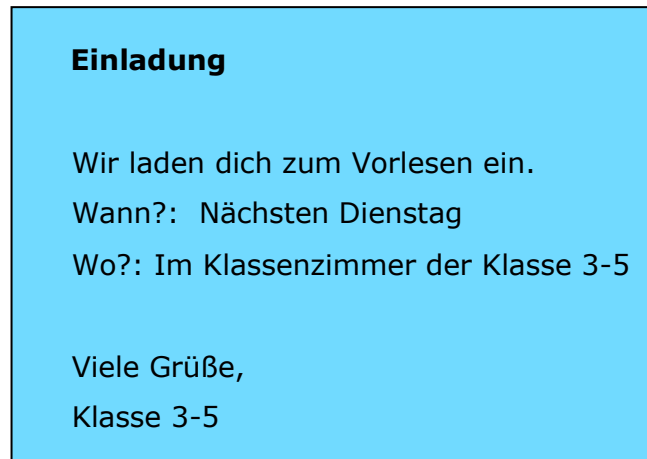


Abb.30: Einladung

Nachdem alle Einladungen fertig gestellt waren, wurden sie von zwei Schülern in der Rolle von Postboten in die Klasse 1/2 transportiert. Hier erhielt jeder Schüler persönlich eine Einladung. Gespannt warteten die Mitschüler der Postboten darauf, ob die Klasse 1/2 die Einladung annehmen und zu ihrem Vorlesefest kommen würde. Natürlich wurde zuvor mit der Klassenlehrerin der Klasse 1/2 geklärt, ob sie sich überhaupt vorstellen konnte, mit ihren Schülern eine andere Klasse zu besuchen. Als die Postboten wieder in die Klasse zurückkamen, berichteten beide Schüler stolz, dass die Klasse 1/2 sich über die Einladungen sehr freute und sofort ihr Kommen zusagte. Die vorzulesenden Texte wurden nun in den folgenden Tagen vorbereitet.

10.3.1.3 Abschlussphase

Ich hatte natürlich mein Versprechen nicht vergessen, dass ich den Jungen und Mädchen am Morgen gegeben hatte. Deshalb durften sie zum Abschluss dieses Schultages dem Zauberer in der Zauberkugel noch eine Frage stellen.

10.3.2 Zweiter Tag

10.3.2.1 Eröffnungsphase

Zauberspruch und Reflexion

Wenige Tage später besuchte ich die Klasse erneut. Sie hatten in den Tagen zuvor bereits mit ihrer Klassenlehrerin das gemeinsame Vorlesen geübt. Nun konnten wir mit den genaueren Vorbereitungen beginnen. Ich eröffnete die Stunde mit dem Zauberspruch aus der ersten Einheit und forderte die Schüler auf, mit ihren Stühlen leise in den Stuhlkreis zu kommen.

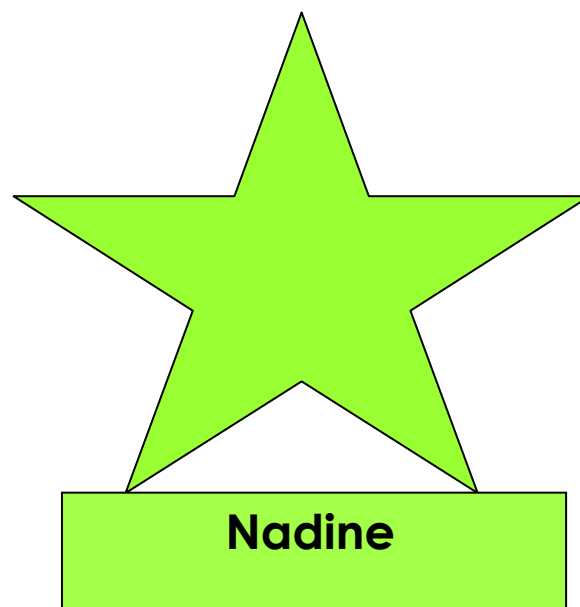


Abb.31: Beispiel für einen Stern

Ich hatte die zurückliegenden Tage genutzt, Sterne und Buchstaben zu basteln, die die Wörter Hexe Lilli ergaben. Ich legte die Sterne, auf denen ihre Namen standen (vgl. Abb.31), und die Buchstaben verstreut in den Stuhlkreis. Sofort erkannten die Jungen und Mädchen die Wörter und setzten die Buchstaben in der richtigen Reihenfolge zusammen. Auf diese Weise wollte ich ihre Aufmerksamkeit wieder auf Hexe Lilli richten und durch die Sterne verdeutlichen, dass sie, die Kinder der Klasse 3-5, nun während der kommenden Präsentation eine besondere Rolle einnahmen.

Um noch einmal die bereits gelesene Gesamtgeschichte in das Gedächtnis aller Schüler zu rufen, wurde der Inhalt von den Kindern frei nacherzählt.

Anschließend besprachen wir unser weiteres Vorgehen und nahmen uns für diesen Morgen das Dekorieren des Klassenzimmers sowie eine erste größere Vorleseprobe vor.

10.3.2.2 Arbeitsphase

Aufbau der Kulisse

Für das Dekorieren des Raumes betrachteten wir noch einmal die Bilder des Buches (vgl. Anlage 33) genauer. Diesen konnten die Schüler entnehmen, dass es auf Lillis Fest Luftballons und Luftschlangen gab. Ich hatte aus diesem Grund bereits beide Gegenstände mitgebracht. Gemeinsam bliesen wir die Luftballons auf und verteilten die Luftschlangen im Raum. Nachdem alles an seinem Platz hing, trafen wir uns erneut im Stuhlkreis und besprachen, wie wir das Vorlesen ansprechend gestalten konnten. Die Schüler sammelten verschiedene Ideen. Dabei fiel ihnen wieder ein, dass sie bereits im letzten Schuljahr ihren Eltern etwas präsentiert hatten. Damals brachten sie einen Vorhang im Klassenzimmer an. Diese Idee griffen sie nun wieder auf. Sie erklärten mir, wie genau sie sich die Kulisse vorstellten und wir brachten im Klassenzimmer einen Vorhang an. Um die Kulisse ansprechend zu gestalten, platzierten wir auf dem Vorhang gemeinsam Luftballons und Luftschlangen sowie die Sterne und Buchstaben. So entstand eine Szenerie, die den Vorstellungen der Klasse entsprach (vgl. Abb.32).



Abb.32: Aufgebaute Kulisse

Proben für das Vorlesefest

Jetzt konnte die erste große Probe in der erstellen Kulisse beginnen. Damit alle wussten, welchen Platz sie vor dem Vorhang einnehmen mussten, legten wir ein Tuch auf den Boden und stellten um das Tuch verschiedene Kerzen sowie einen Hexenhut auf. Nun kamen die Schüler nach vorne und lasen ihre Karten vor.

Nach dem ersten Durchgang trafen wir uns vor dem Vorhang in einem Sitzkreis und besprachen ihre Erfahrungen. Da ich meine Digitalkamera dabei hatte, um Fotos für ihr Jahrbuch zu machen, fragte ein Schüler, ob ich sie nicht mit der Digitalkamera filmen könnte, damit sie sich selbst einmal beim Vorlesen erleben konnten. Die anderen waren von der Idee begeistert. Deshalb zeichnete ich nach einem weiteren Probedurchgang die Schüler mit meiner Kamera auf.

Anschließend schauten wir uns diese Filme gemeinsam an. Für die Schüler war dies eine interessante Erfahrung, da sie sich so selbst hören und sehen konnten. So wurden sie auf Bereiche aufmerksam gemacht, die sie in ihrem Übungsprozess noch verstärkt berücksichtigen konnten, wie beispielsweise das langsamere oder lautere Vorlesen.

10.3.3 Dritter Tag

10.3.3.1 Eröffnungsphase

Zauberspruch und Klärung der Erwartungen

Nachdem die Schüler ihre Karten noch einmal mehrere Tage üben konnten, war schließlich der große Tag gekommen. An diesem Morgen präsentierten sie der Klasse 1/2 ihre Geschichte. Ich eröffnete die Stunde erneut durch den Zauberspruch der ersten Einheit.

Beim anschließenden Zusammenkommen im Stuhlkreis besprachen wir zunächst die Erwartungen, die sie an die Präsentation der Geschichte herantrugen und planten das weitere Vorgehen. Natürlich waren Kinder nervös, weshalb auch das thematisiert wurde. Um dieser Aufregung entgegenzuwirken, führten wir zudem eine Entspannungsübung nach Jacobsen durch.

10.3.3.2 Arbeitsphase

Aufbau der Kulisse und Generalprobe

Anschließend bauten wir wiederholt gemeinsam unsere Kulisse auf und übten ein letztes Mal das Vorlesen. Danach machte sich ein Schüler auf, die Klasse 1/2 abzuholen.

Präsentation

Als die Erst- und Zweitklässler das Klassenzimmer betraten, saßen bereits alle Vorleser hinter dem Vorhang und ich eröffnete die Vorlesestunde, indem ich der Klasse 1/2 einen kurzen Einblick in das gab, was sie anschließend erwartete. Gespannt setzten sich diese in einem Halbkreis vor die Kulisse und lauschten der Geschichte. Sie hörten aufmerksam zu und nachdem die Geschichte vorgelesen war, applaudierten sie begeistert. Abschließend kamen die Vorleser zu ihnen nach vorne. Gemeinsam sprachen die Kinder über das zuvor Gehörte.

10.3.3.3 Abschlussphase

Reflexion und Ausblick

Als sich die Klasse 1/2 wieder auf den Weg in ihren Klassenraum machte, hielt ich mit den Schülern im Sitzkreis eine Reflexionsrunde ab. Wir sprachen über das Vorlesen und über ihre Eindrücke der letzten Tage. Die Schüler waren mit ihrer Leistung sehr zufrieden und wollten gerne weiter lesen. Ich fragte sie nach ihren weiteren Erwartungen und Wünschen. Sie machten daraufhin verschiedene Vorschläge und ich fasste diese noch einmal mündlich zusammen. Sie wünschten sich für das nächste Mal ein weiteres spannendes und lustiges Abenteuer mit Hexe Lilli. Zudem wollten sie etwas mit Wasserfarben anmalen und präsentieren. Nachdem ich mir diese Wünsche notiert hatte, gingen die Schüler in die Pause. In dieser Zeit errichtete ich im Klassenzimmer einen Lesetisch für die freie Lesezeit. Näheres zu diesem Lesetisch besprach ich mit der Klasse zum Abschluss des Schultages.

10.3.4 Übergang zur dritten Einheit

Im Anschluss an die Einheit *Hexe Lilli feiert Geburtstag* überlegte ich mir, wie ich die Videos aufgreifen konnte, die bei der ersten größeren Probe entstanden waren. Ich erstellte schließlich aus diesen kleineren Einheiten eine Präsentation¹³, die neben den vorlesenden Schülern auch Textausschnitte und Bilder des Originalbuchs beinhaltet. Dies schickte ich den Schülern per Post zu. Da zwischen der zweiten und dritten Leseinheit mehrere Wochen lagen, lies ich der Klasse zudem, eine Woche vor der dritten Einheit, einen Brief zukommen, indem sie Hinweise auf die nächsten Stunden fanden (vgl. Abb.33). Dadurch konnte ich sie erneut auf die kommende Leseinheit aufmerksam und neugierig machen.

¹³ Die Präsentation mit den beinhalteten Schülervideos kann im Rahmen dieser Arbeit aus Gründen des Datenschutzes nicht in den Anlagen aufgeführt werden. Sie ist jedoch bei den Dozenten ersichtlich.



Abb.33: Brief an die Klasse nach der zweiten Einheit

10.4 Dritte Einheit: Hexe Lilli und die wilden Dinosaurier

In der Einheit *Hexe Lilli und die wilden Dinosaurier* erhielten die Schüler die Möglichkeit, sich neben einem neuen Hexe- Lilli- Abenteuer mit verschiedenen Dinosauriern der Kreidezeit zu befassen. Ausgangspunkt dieser Auseinandersetzung bildete neben dem ersten Zugang zur Geschichte *Hexe Lilli und die wilden Dinosaurier* ein Sachgespräch, bei dem verschiedene Aspekte zur Thematik herausgearbeitet wurden. Daran schloss sich für die Schüler die Möglichkeit an, sich in Partnerarbeit mit einem Dinosaurier näher zu befassen. Dafür wurden ihnen verschiedene Dinosauriervorlagen zur Verfügung gestellt, die aufgrund ihrer Größe und Gestaltung einen hohen Aufforderungscharakter besaßen. Die genaue Gestaltung ihres Dinosauriers bestimmten die Schüler, in Absprache miteinander, selbst. Im Rahmen dieser Beschäftigung konnten die Jungen und Mädchen zudem Steckbriefe verfassen, deren Informationen sie verschiedenen Sachtexten entnehmen konnten. Diese waren dabei so gestaltet, dass sie von allen Kindern bewältigt werden konnten. Dadurch sollte ihnen das weitere Sammeln von Erfolgserfahrungen und Sicherheit ermöglicht werden.

10.4.1 Erster Tag

10.4.1.1 Eröffnungsphase

Zauberspruch und Spurenlesen

Für die dritte Einheit bereitete ich bereits vor Beginn der Stunde einen Stuhlkreis vor, in dem die Schüler Platz nahmen. Ich positionierte mich in der Nähe der Eingangstür. Dann eröffnete ich die Stunde mit einem Zauberspruch. Durch diesen forderte ich die Schüler auf, zur Türe zu kommen.

„Hokus Pokus Eins, Zwei, Drei –
alle Kinder sind dabei.
Zur Türe sollen sie nun alle kommen –
dann werden sie auf ein neues Abenteuer mitgenommen.“

In meiner Hand hielt ich Fußabdrücke (vgl. Anlage 37), die ich den Schülern nacheinander reichte. Auf diesen Fußspuren (vgl. Abb.34) stand der erste Teil der Geschichte *Hexe Lilli und die wilden Dinosaurier*. Dieser handelt davon, dass Lilli nicht mit Leons Dinosaurierfiguren spielen darf. Deshalb beschließt sie, sich zwei eigene Dinosaurier herbei zu zaubern. Als sich jedoch der Fleischfresser weigert, ihre für die Fütterung vorbereiteten Apfelstückchen zu essen, muss sich Lilli eine Alternative einfallen lassen. In diesem Zusammenhang stellt sie sich die Frage, was Dinosaurier essen.

Um zu dieser Frage zu gelangen, lasen die Schüler abwechselnd den Text eines Fußabdruckes vor und legten ihn auf den Boden. So entstand eine Dinosaurier- Fußspur, die uns gemeinsam zum Stuhlkreis führte. Das Tempo und den Weg dorthin bestimmten die Schüler.



Abb.34: Fußspur

Als uns die Fußspur schließlich zurück zum Stuhlkreis führte, setzten sich die Schüler wieder auf ihre Stühle. Gemeinsam sprachen wir über das zuvor Gelesene und sammelten Ideen, was als nächstes geschehen könnte. Zudem skizzierte ich ihnen, in einem kurzen Überblick, den weiteren Verlauf der Einheit.

Sachgespräch über Dinosaurier

Anschließend stellte ich einen kleinen Tisch in den Stuhlkreis, auf dem ich im Vorhinein eine Dinosaurierlandschaft aufgebaut hatte (vgl. Abb.35). Die Schüler sollten im weiteren Verlauf dadurch die Möglichkeit erhalten, etwas über die von Hexe Lilli herbei gezauberten Dinosaurier zu erfahren.



Abb.35: Dinosaurierlandschaft

Die Dinosaurierlandschaft versteckte ich vorerst unter einem Tuch. Ein Schüler durfte das Geheimnis unter dem Tuch lüften. Ich bat die Schüler daraufhin, zu erzählen, was sie bereits über Dinosaurier wussten. So kam es zu einer ersten Sammlung verschiedener (Vor-)Informationen.

Die Schüler wussten bereits, dass Dinosaurier vor vielen Millionen Jahren lebten und dass es verschiedene Arten gab. Ausgehend von der zuvor gelesenen Geschichte unterschieden sie dabei zwischen Fleischfresser und Pflanzenfresser. Da an der Dinosaurierlandschaft Informationen angebracht waren, konnten die wichtigsten Aspekte von den Jungen und Mädchen mitgelesen werden. Im Rahmen des Sachgespräches besprachen wir auch, wie Dinosaurier zu ihren Artnamen gekommen sind und wie ihr mögliches Äußeres anhand gefundener Knochen rekonstruiert wurde. Besonders spannend fanden die Schüler dabei, dass letztlich der Wissenschaftler, der den Fund zuerst untersucht, einer neu entdeckten Art einen Namen geben darf.

Hier vergewisserte sich ein Schüler, ob er als Wissenschaftler auch einen Namen aussuchen dürfe. Dieser Gedanke erschien für die Schüler besonders ansprechend zu sein.

Schließlich forderte ich die Schüler dazu auf, ihre bisherigen Vorstellungen eines Dinosauriers zu konkretisieren.

Lehrer: Jetzt haben wir aber noch nicht geklärt, was denn überhaupt ein Dinosaurier ist.

Schüler 1: Das ist ein ganz großes Tier.

Schüler 2: Aber ein Elefant ist ja auch groß.

Schüler 1: Aber die sind noch größer als ein Elefant. So groß wie unser Schulhaus.

Lehrer: Das stimmt. Manche Dinosaurier waren sehr groß. Es gab aber auch kleine Dinosaurier. Was hat denn ein Dinosaurier aber noch?

Schüler 3: Ganz spitze Zähne.

Lehrer: Warum haben die denn so spitze Zähne gebraucht?

Schüler 3: Wegen dem Fleisch.

Schüler 4: Damit die alles essen konnten.

(Auszug aus dem Sachgespräch)

Zum Abschluss des Sachgespräches fasste ich alle Äußerungen kurz zusammen. Dadurch konnte ich mich noch einmal vergewissern, ob ich alle Beiträge der Schüler richtig verstanden hatte. Zudem konnte ich ihre Beiträge in einen geordneten Überblick bringen. Gegebenenfalls hätten die Schüler mich, bei Missverständnissen, an dieser Stelle korrigieren können.

10.4.1.2 Arbeitsphase

Gestaltung eines eigenen Dinosauriers

Anschließend besprach ich mit den Schülern das weitere Vorgehen. Ich griff ihren am Ende der letzten Einheit geäußerten Wunsch nach dem Wasserfarbenmalen auf. Dabei schlug ich ihnen vor, sich selbst näher mit einem Dinosaurier der Kreidezeit zu befassen.

10. Durchführung der Förderung der Lesemotivation

Sie konnten dabei auf die vorgefertigten Vorlagen der Dinosaurier zurückgreifen (vgl. Abb.36, Anlage 38). Natürlich stand es ihnen auch frei, selbst einen Dinosaurier zu zeichnen. Da dies aber sehr schwierig ist, wollten die Schüler sich zunächst ganz auf das Anmalen einlassen.



Abb.36: Dinosauriervorlagen

Welche Gruppe sich mit welcher Dinosaurierart befassen sollte, wurde erwürfelt. Diese spielerische Verteilung hatte einen großen Aufforderungscharakter. Zudem erlaubte sie eine gerechte Verteilung der Dinosauriervorlagen. Zum Würfeln kamen immer zwei Schüler zum Pult. Entsprechend ihrer gewürfelten Zahl, bekamen sie den dazu passenden Dinosaurier. Dafür waren auf den Dinosauriern die Zahlen eins bis sechs angebracht. Die Namen der jeweiligen Dinosaurier verriet ich ihnen jedoch vorerst noch nicht.

Engagiert wadten sich die Schüler schließlich ihren Dinosauriern zu. Sie einigten sich auf die Farbgestaltung und besprachen das Vorgehen beim Malen, beispielsweise welche Fläche zuerst angemalt werden sollte. Anschließend überlegten sie sich für ihre Dinosaurier passende Namen. Dies bereitete den Schülern viel Freude, da sie sich nun als Wissenschaftler fühlten. Verdeutlicht werden kann dies durch die Aussage eines Schülers, der durch den Klassenraum rief: „Frau Wannenmacher! Jetzt sind wir wie Wissenschaftler!“ Beim Erfinden der Namen zeigten dabei alle Gruppen großes Interesse und es entstanden Fantasienamen, wie etwa Blablo.

Erstellung eines Steckbriefes

Nachdem sie ihre Dinosaurier gestaltet und benannt hatten, fuhren sie mit dem Lesen eines Sachtextes (vgl. Anlage 39) fort. Dieser beinhaltete wichtige Angaben über die jeweiligen Dinosaurier, wie beispielsweise Informationen über die eigentlichen Artnamen und deren deutsche Übersetzung. Bei Unklarheiten tauschten sie sich untereinander aus. Wichtige Informationen trugen sie in einen Steckbrief (vgl. Anlage 39) ein. Dadurch wurde das gezielte Suchen nach Informationen erleichtert.

Weitere Arbeitsmöglichkeiten

Die Schüler, die sowohl ihren Dinosaurier als auch ihren Steckbrief erstellt hatten, konnten bis zur Präsentationsphase auf zusätzlich Arbeitsmöglichkeiten zurückgreifen. Neben dem Üben ihrer Präsentation hatte sie die Möglichkeit, in verschiedenen Sachbüchern weitere Informationen über Dinosaurier nachzulesen oder ein zusätzliches Aufgabenblatt (vgl. Anlage 40) zu bearbeiten. Hier ergab sich für sie die Möglichkeit, selbst einen Dinosaurier zu malen und zu beschreiben.

Präsentation der Dinosaurier

Zum Abschluss der Arbeitsphase präsentierten sich die Schüler ihre Dinosaurier gegenseitig. Als Hilfe griffen sie dabei auf die zuvor erstellten Steckbriefe zurück. Diesen entnahmen sie wichtige Informationen. Bei Unklarheiten stellten sie sich gegenseitig Fragen und suchten gemeinsam nach Antworten.

10.4.1.3 Abschlussphase

Reflexion des Arbeits- und Präsentationsprozesses

Nach Beendigung der Darbietung reflektierten wir gemeinsam in einem Stuhlkreis den Arbeits- und Präsentationsprozess. Wir fassten noch einmal die wichtigsten Inhalte des Sachgespräches und die gewonnen Erkenntnisse über die verschiedenen Dinosaurier zusammen.

Abschließend kehrten wir zum Ausgangspunkt der gesamten Einheit, der Geschichte *Hexe Lilli und die verrückten Dinosaurier*, zurück. Auch hier trugen wir die wichtigsten Inhalte zusammen und überlegten, was als nächstes passieren könnte.

Bevor die Schüler schließlich an diesem Tag nach Hause gingen, gab ich ihnen noch einen Überblick über das, was sie am nächsten Tag erwartete und sie konnten schließlich dem Zauberer noch eine Frage stellen.

10.4.2 Zweiter Tag

10.4.2.1 Eröffnungsphase

Zauberspruch und Ratespiel

Am darauf folgenden Tag eröffnete ich die Stunde mit dem Zauberspruch, den ich bereits zu Beginn der zweiten Einheit aufgesagt hatte.

„Hokus Pokus Eins, Zwei, Drei-
Alle Kinder sind dabei.
Alle stellen sich jetzt hinter ihren Stuhl und sind ganz still,
sie antworten erst, wenn ich das will.
Wer die Antwort mir kann sagen,
darf seinen Stuhl in die Mitte tragen!“

Im Gegensatz zu den Rätselfragen der zweiten Einheit, griff ich hier jedoch verstärkt das von den Schülern bereits bekannte Spielformat verschiedener Fernsehsendungen auf. Bei diesen werden Spieler verschiedene Antwortmöglichkeiten dargeboten. Zudem verfügen die Spieler bei Bedarf über einen Publikumsjoker. Alle Antworten auf die Rätselfragen (vgl. Anlage 41) ließen sich dabei aus den behandelten Inhalten des Sachgespräches bzw. der Präsentationsphase sowie des bisher gehörten Inhaltes der Hexe- Lilli-Geschichte erschließen. Die gestellten Rätselfragen konnten von allen Schülern erfolgreich bewältigt werden.

Reflexion und Vorlesen der Geschichte

Als die Schüler im Stuhlkreis saßen, fassten wir den zurückliegenden Tag zusammen. Dafür betrachteten wir die gestalteten Dinosaurier, die ich bereits vor Beginn des Unterrichts in die Mitte gelegt hatte. Hier bekamen die Schüler noch einmal die Möglichkeit, das mitzuteilen, was sie bezüglich des Themas als besonders wichtig empfanden.

So hielten zwei Schüler beispielsweise noch einmal fest, dass ihr Dinosaurier zwar nicht so groß war, wie Tyrannosaurus- Rex, er sich aber durch die gefährliche Keule an seinem Schwanz gegen Fleischfresser wehren konnte.

Nach dieser ersten Reflexion bat ich die Schüler, Lillis bisheriges Abenteuer nachzuerzählen. Sie hielten in ihren Worten die wichtigsten Aspekte fest. Danach las ich ihnen den zweiten Teil der Geschichte vor, über den wir im weiteren Verlauf sprachen. Das Vorlesen wurde auch dieses Mal durch verschiedene Utensilien unterstützt. So hatte ich beispielsweise eine Schachtel mit einem Dinosaurier vorbereitet. Beim Vorlesen schlüpfte ich in Leons Rolle und öffnete die Schachtel bei der Szene, als Leon die Dinosaurier findet. Damit die Schüler sich besser in die Geschichte hineinversetzen konnten, spielte ich hierbei auch Leons Schrecken nach.

10.4.2.2 Arbeitsphase

Gestalten einer Dinosaurier- Informationswand

Um ein größere Würdigung und Anerkennung für die angefertigten Schülerwerke zu ermöglichen, schlug ich den Kindern vor, ihre Dinosaurier einschließlich Steckbriefe vor ihrem Klassenzimmer aufzuhängen.

So konnten sie von allen Schülern und Lehrern der Schule betrachtet und gelesen werden. Die Schüler reagierten zunächst verhalten und äußerten ihre Befürchtungen darüber, dass andere Schüler ihre Dinosaurier beschädigen könnten. Diese Besorgnis konnte ich verstehen, jedoch ist es meines Erachtens in diesem Zusammenhang wichtig, ein Klima generellen Misstrauens in einer Schule zu vermeiden. Ich machte dies den Schülern verständlich und sie willigten ein. Daraufhin brachten wir ihre Erarbeitungen vor dem Klassezimmer an (vgl. Abb.37).



Abb.37: Dinosaurier- Informationswand

Jeder Dinosaurier wurde mit seinem Namensschild versehen. Auf diesem Schild stand der Artenname. Um ihnen die Größenverhältnisse von Dinosauriern und Menschen anschaulich zu verdeutlichen, klebten die Kinder zu ihrem Dinosaurier eine Figur. Dies zeigte ihnen, wie groß ein Dinosaurier im Vergleich zu ihnen gewesen wäre.

10.4.2.3 Abschlussphase

Reflexion und Abschluss der zweiten Einheit

Abschließend versammelten wir uns noch einmal im Stuhlkreis und sprachen über die zweite Einheit. Die Schüler teilten mir hier mit, dass sie in der nächsten Einheit gerne die Fußballeuropameisterschaft aufgreifen wollten. Bevor sie nach Hause gingen, stellten sie dem Zauberer eine Frage.

10.4.3 Übergang zur vierten Einheit

Zur Erinnerung an die zurückliegende Einheit *Hexe Lilli und die wilden Dinosaurier* schickte ich der Klasse auf dem Postweg ein Paket zu. In diesem fanden sie Briefe, die sich an die einzelnen Schüler richteten (vgl. Abb.38). Hierin nahm ich noch einmal Bezug zur zurückliegenden Einheit.

Hallo Skelzim,

die Arbeit mit dir hat mir sehr großen Spaß gemacht.
Du hast fleißig gearbeitet und dich von nichts
aus der Ruhe bringen lassen. Das hat mir gut gefallen.
Besonders schön fand ich, dass du so gut
mit Miriam zusammengearbeitet hast.

Es ist toll, dass dir das Lesen soviel Spaß macht.

Viele Grüße

Abb.38: Beispiel für einen Brief an die Schüler

Zudem befand sich im Paket ein Dinosaurierei (vgl. Anlage 42). Diesem lag eine Anleitung bei, in der beschrieben war, was sie machen mussten, um den Dinosaurier aus seinem Ei schlüpfen zu lassen (vgl. Abb.39). Nun hatten sie, wie Lilli in der zuvor gelesenen Geschichte, ihren eigenen Dinosaurier.

So könnt ihr euren Dinosaurier aus dem Ei schlüpfen lassen:

1. Packt das Ei vorsichtig aus
2. Legt das Ei vorsichtig in eine Schüssel.
3. Füllt Wasser in diese Schüssel.
Das Wasser darf nicht zu heiß sein.
4. Wartet 1 oder 2 Tage bis keine Schale mehr übrig ist.
5. Füllt nun neues Wasser in die Schüssel.
Jetzt könnt ihr sehen, wie euer Dino immer größer wird.
6. Gebt eurem Dino einen Namen.
7. Passt gut auf euren Dino auf.
Er mag viel Licht, Ruhe und nette Kinder.

Abb.39: Anleitung für das Dinosaurierei

10.5 Vierte Einheit: Hexe Lilli und das verzauberte Fußballspiel

Mit der Einheit *Hexe Lilli und das verzauberte Fußballspiel*, griff ich den Wunsch der Schüler nach einer näheren Befassung mit der Fußballeuropameisterschaft auf. Dadurch konnte Bezug zu einem aktuellen Anlass genommen werden, da zwischen diesem Ereignis und der letzten Leseinheit nur wenige Wochen lagen. Die Fußballeuropameisterschaft wurde zum einen über eine neue Hexe- Lilli- Geschichte, zum anderen über ein Gespräch aufgegriffen. Bei diesem Gespräch wurden die teilnehmenden Länder thematisiert. Der Abschluss dieser Einheit brachte zugleich das Ende der gesamten praktischen Arbeit mit sich. Deshalb schloss sich an diese vierte Einheit ein Abschlussfest an.

10.5.1 Eröffnungsphase

Zauberspruch und Rätsel

Ich eröffnete die letzte Einheit mit dem bereits bekannten Zauberspruch der ersten Einheit, durch den ich die Schüler aufforderte, in den Stuhlkreis zu kommen.

„Hokus Pokus Eins, Zwei, Drei-
alle Kinder sind dabei.
Alle nehmen ihren Stuhl und sind nicht laut,
denn nun wird in der Mitte ein Stuhlkreis aufgebaut.“

Um die Aufmerksamkeit der Schüler auf die kommende Einheit zu lenken, legte ich das Datum des Auftaktspiels der Fußballeuropameisterschaft (7. Juni 2008) in die Mitte des Stuhlkreises. Ich verwies dabei darauf, dass dieses Datum in dieser Einheit eine wichtige Rolle einnehmen werde. Die Schüler stellten verschiedene Vermutungen darüber an, was sich hinter diesem Datum verbergen könnte.

Schüler1: Da sind bestimmt Ferien.

Lehrperson: Nein.

Schüler2: Da hat vielleicht jemand Geburtstag.

Lehrperson: Das weiß ich nicht. Aber, an diesem Tag beginnt etwas, auf das viele Menschen schon lange warten.

Schüler3: (lacht) Also doch Ferien.

Lehrperson: Darauf warten viele Schüler. Das stimmt. Aber das, was ich meine, werden Millionen von Menschen am Fernsehen verfolgen.

Schüler4: Ich komm da nicht drauf.

Schüler5: Vielleicht ein Fest?

Schüler1: Ist es ein Fest?

Lehrperson: Also, ich bin mir sicher, dass viele Menschen feiern werden. Aber mehr verrate ich euch jetzt noch nicht. Mal schauen, wer das Rätsel lösen kann, nachdem wir ein neues Abenteuer von Hexe Lilli gelesen haben.

(Auszug aus einem Gespräch)

10.5.2 Arbeitsphase

Einführung in die Geschichte und Üben

So leitete ich in die nächste Phase über, ohne ihnen die Lösung zu verraten. Diese sollten sie sich selbst nach dem (Vor-)Lesen erschließen. Ich erzählte ihnen, dass Leon gerade im Fußballfieber sei und sich schon sehr auf das Spiel seiner Lieblingsmannschaft freue. Da ich nicht zuviel vorweg nehmen wollte, erklärte ich ihnen, dass dieses mal nicht ich ihnen, sondern vielmehr sie mir und ihren Mitschülern vorlesen sollten. Dabei verteilte ich an jeden Schüler eine Seite, auf dem ein Teil der Geschichte und ein Bild abgebildet waren (vgl. Anlage 43). Zusätzlich hatte ich noch einen kurzen Text über die Fußballeuropameisterschaft 2008 erstellt, auf dem auch das bereits erwähnte Datum stand. Ich erklärte den Schülern, dass sie ihr Blatt zunächst einmal niemandem zeigen, sondern es für sich lesen üben sollten, um es anschließend ihren Mitschülern vorzulesen. Dadurch wurde ihre Neugierde geweckt. Es interessierte sie dabei besonders, wie ihre Textstelle in den Gesamttext passen könnte.

Als Zusatzaufgabe verwies ich auf ein Arbeitsblatt, bei dem sie die Maskottchen der Fußballeuropameisterschaft anmalen konnten. Dass es sich dabei jedoch um diese handelte, verriet ich ihnen nicht, sondern verwies lediglich darauf, dass auch sie etwas mit dem rätselhaften Datum zu tun hätten.

Die Jungen und Mädchen zogen sich nun zurück und bereiteten ihre Texte vor. Als ein Schüler beim Lesen seiner Seite feststellte, dass auf dieser das rätselhafte Datum stand, kommentierte er seine Entdeckung freudig: „Ah! Jetzt weiß ich, was das Datum soll.“ Die anderen waren nun neugierig geworden und versuchten, ihm zu entlocken, was es mit diesem Datum auf sich hatte. Er blieb jedoch standhaft und erzählte ihnen nichts.

Geschichte vorlesen und Auflösung des Rätsels

Nachdem alle Schüler sich auf das Vorlesen ausreichend vorbereitet fühlten, trafen wir uns erneut im Stuhlkreis. Da die meisten Kinder zwischenzeitlich auch das Bild der Maskottchen angemalt hatten, fragte ich sie zunächst, ob sie denn wüssten, was genau sie angemalt hätten. Die Schüler verneinten und ich verwies darauf, dass sie jetzt bestimmt bald herausbekommen würden, was sich hinter dem Datum und den Figuren verbergen würde. Der Reihenfolge des Textes entsprechend begannen sie mit dem Vorlesen.

Die anderen hörten genau zu. Als die Seite mit dem Datum vorgelesen wurde, warteten sie gespannt auf die Auflösung. Auch bei dem Text über die Maskottchen freuten sich die Schüler, dass sie nun wussten, was sich hinter den angemalten Figuren verbarg.

Ratespiel und Flaggen malen

Nach dem Vorlesen und dem Sprechen über das Gelesene legte ich die Flaggen derjenigen Länder, die an der Fußballeuropameisterschaft 2008 teilnahmen, in den Stuhlkreis (vgl. Abb.40, Anlage 44). Diese konnte man dabei aufschlagen, sodass die Schüler neben der Flagge auch die dazugehörigen Ländernamen lesen konnten. Zunächst waren jedoch ausschließlich die einzelnen Flaggen zu sehen, da die Ländernamen von den Jungen und Mädchen bestimmt werden sollten.

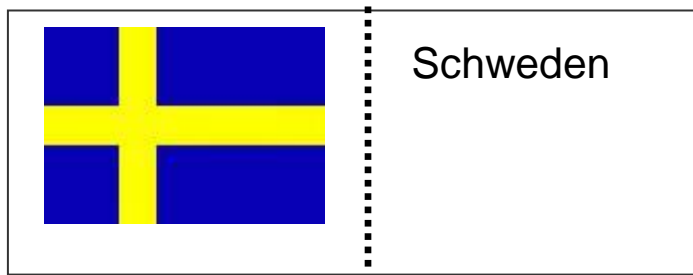


Abb.40: Beispiel für eine Flagge mit dazugehörigem Ländername

Die Schüler konnten in diesem Ratespiel ohne Hilfe neun der 16 Flaggen benennen bzw. korrigierten sich bei falscher Nennung gegenseitig.

Lehrperson: Bei der Fußball Europameisterschaft spielen 16 Länder mit.

Schüler1: Türkei! Italien! Deutschland!

Lehrperson: Ich will jetzt mit euch besprechen, welche Länder genau teilnehmen werden. Ihr dürft euch dann reihum eine Flagge nehmen, wenn ihr denkt, dass ihr die Flagge bereits kennt. Ich mach euch das mal vor: Das ist die schwedische Flagge.

Schüler2: Das ist die türkische Flagge.

Schüler3: Die deutsche Flagge.

Schüler4: Das ist die italienische Flagge.

Schüler1: Nein!

Schüler5: Das ist doch Frankreich.

Schüler4: Echt? (liest) Ja stimmt. Frankreich.

(Auszug aus einem Gespräch)

Als alle Flaggen aufgedeckt in der Mitte des Stuhlkreises lagen, fragte ich die Schüler, ob sie selbst mit einer bestimmten Fußballmannschaft mitfieberten. Die Schüler warfen sofort verschiedene Ländernamen in den Raum, unter denen neben Deutschland und Italien auch Griechenland vertreten war. Damit sie den Raum abschließend für die kommende Europameisterschaft dekorieren konnten, bot ich den Schüler an, von ihrer Lieblingsmannschaft eine Flagge zu malen und aufzuhängen.

Dies stieß bei ihnen auf positive Resonanz, weshalb sie an ihren Plätzen mit dem Malen begannen. Natürlich beteiligte auch ich mich daran. Als die ersten Schüler schließlich die gemalten Flaggen an ihren Tischen anbrachten, taten es ihnen die anderen gleich. So konnte nun jeder sehen, welcher Mannschaft die einzelnen Schüler die Daumen drückten.

10.5.3 Abschlussphase

Abschlussfeier und Reflexion

Da das Leseprojekt nun zu Ende war, feierten wir gemeinsam ein kleines Abschlussfest, durch das ich mich bei den Schülern für die schöne Zeit in ihrer Klasse bedankte. Wir reflektierten die einzelnen Bausteine sowie die freie Lesezeit. Manche Schüler berichteten noch einmal über ihre Bücher, andere hoben hervor, was ihnen innerhalb der Förderung am besten gefallen hatte. Als Andenken an die zurückliegende Zeit hatte ich für jedes Kind ein Memory (vgl. Anlage 46) vorbereitet, auf dem verschiedene Bilder aus den gelesenen Geschichten sowie des Autors und der Klasse abgebildet waren. Zudem konnte jeder Schüler zur weiteren Information über die anstehende Fußballeuropameisterschaft ein kleines Buch (vgl. Anlage 45) mit nach Hause nehmen, das ich für die Kinder vorbereitet hatte.

10.6 Herausarbeitung des Bezugs der praktischen Inhalte zum Theorieteil dieser Arbeit

Anliegen meiner praktischen Arbeit war es, bei den Schülern der Förderschulklasse 3-5 Lesemotivation zu fördern. Dafür schuf ich ein Zusammenspiel aus freier Lesezeit und verschiedenen Einheiten innerhalb des Klassenverbundes, bei der die Abenteuer von Hexe Lilli die jeweiligen Ausgangspunkte bildeten. Bevor ich einem separaten Kapitel herausarbeite, inwieweit das Anliegen dieser Arbeit realisiert werden konnte, werde ich zunächst die Zusammenhänge zwischen den praktischen Bestandteilen der Lesemotivationsförderung und dem Theorieteil dieser Arbeit näher erläutern. Dafür werde ich insbesondere die Theoriebestandteile der Kapitel 2,3,6 und 7 noch einmal aufgreifen. Die Kapitel 4 und 5 wurden bereits im Rahmen der Schülerbeschreibungen aufgegriffen.

Durch die Darstellung der **erweiterten Lesekompetenzkonzeption der Lesesozialisationsforschung** (vgl. 3.2) konnte bereits in der theoretischen Erarbeitung verdeutlicht werden, dass neben der Kognition auch Motivation, Emotion, Kreativität und die Lese- Kommunikation wichtige Dimensionen der Lesekompetenz bilden. Diese Dimensionen wurden auch bei der vorliegenden Förderung von mir berücksichtigt, wobei vorrangig die Dimension der Motivation gefördert werden sollte.

Damit Lesemotivation gefördert werden konnte, war es zunächst einmal erforderlich, im Rahmen dieser praktischen Durchführung eine als angenehm erlebte **Lernumgebung** (vgl. 6.3) zu schaffen. Hierfür war es beispielsweise wichtig, dass mögliche Störfaktoren bereits vor Unterrichtsbeginn ausgeschaltet wurden. Dies geschah, indem ich etwa den Unterrichtsraum bereits vor Stundenbeginn vorbereitete. Dies erschien unter anderem auch deshalb erforderlich, da Steffen von der Lehrerin in Bezug auf Störungen als leicht ablenkbar beschrieben wurde. Um keine größere Unruhe zu Beginn der Stunde aufkommen zu lassen, bereitete ich deshalb etwa im Rahmen der dritten Einheit (vgl. 10.3) bereits vor Beginn der Stunde einen Stuhlkreis vor, in dem die Schüler Platz nehmen konnten.

Aber auch die Materialien und Medien bereitete ich immer bereits vor Beginn der Stunde vor. Das ermöglichte mir ein störungsfreies und flexibles Nutzen. Dies war beispielsweise in der zweiten Einheit (vgl. 10.2) bedeutsam, als ich den Schülern zu Beginn der Stunde einen Ausschnitt des Hörspiels *Hexe Lilli und der Weihnachtszauber* darbot. Es wurde von mir so vorbereitet, dass es ohne Unterbrechung wichtiger Gedankengänge abgespielt werden konnte.

Natürlich war es im Rahmen einer als angenehm erlebten Lernumgebung auch wichtig, dass sich die Interaktion zwischen mir und den Schülern positiv gestaltete (vgl. 6.3). Dafür war besonders der *dialogorientierte Unterricht* bedeutsam, innerhalb dessen ich darum bemüht war, auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Aber auch die *aktivierende Hilfestellung* sowie das Geben von *Feedback* waren bedeutsam. Bei Ersteren war wichtig, dass ich den Schülern zwar Hilfestellungen anbot, jedoch nur soviel, wie sie zum Weiterkommen innerhalb des aktuellen Lern- und Arbeitsprozesses benötigten. Diese Hilfestellungen erfolgten entweder verbal oder im Rahmen verschiedener schriftlicher Materialien. Hierbei können etwa die Vorlagen für die Zaubersprüche (vgl. Anlage 28) im ersten Baustein (vgl. 10.2) angeführt werden, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden konnte. Diese Hilfestellungen wurden von den Schülern durchaus differenziert genutzt. Während manche die Lücken ausfüllten, holten sich andere lediglich Anregungen und verbanden diese mit ihren eigenen Ideen. Die Ermöglichung von Feedback erfolgte darüber hinaus sowohl innerhalb der eigentlichen Arbeitsphasen als auch innerhalb der Abschlussreflexionen, in der Lernprozesse von den Schülern und mir gemeinsam reflektiert wurden.

Schließlich war es für das Erleben einer angenehmen Lernumgebung wichtig, dass der Lernraum auf die Thematik abgestimmt wurde. Dazu trugen beispielsweise der *Lesetisch*, aber auch die verschiedenen *Zauberutensilien*, wie etwa der Hexenhut oder die Zauberkugel (vgl. Anlage 32), bei.

Für die Förderung der Lesemotivation war es zudem notwendig, ein möglichst großes Spektrum an Textsorten zu berücksichtigen (vgl. 2.4). So konnten die Schüler sowohl auf Kinderbücher als auch auf Sachtexte zurückgreifen und dadurch verschiedene **Funktionen des Lesens** erfahren (vgl. 2.2 und 2.3). Durch die Rezeption der verschiedenen Hexe Lilli Abenteuer konnte etwa das Lesen zur Unterhaltung ermöglicht werden.

Wie genau dadurch Spaß und Spannung erzeugt werden kann, wurde bereits in Kapitel 2.2.1.1 näher erläutert, weshalb ich hierauf nicht mehr eingehe.

Neben diesen Hauptfunktionen des *Lesens zur Unterhaltung*, wurden aber auch verschiedene Folgefunktionen des Lesens literarischer Texte (vgl. 2.3.1.1) aufgegriffen. Die *Fantasieentwicklung* etwa wurde schon allein dadurch berücksichtigt, dass das Lesen der Hexe- Lilli- Geschichten immer auch eine Konstruktion von Vorstellungen bedeutete, die sich aus einem Zusammenspiel der geschilderten Situationen und den handelnden Personen ergab. Um diese Konstruktion zu erleichtern, führte ich Hexe Lilli zu Beginn der praktischen Arbeit mit einer erstellten Pappfigur ein (vgl. 10.2), die anschließend im Klassenraum angebracht wurde. So war sie immer allen Schülern präsent. Aber auch innerhalb der einzelnen Bücher werden zumindest Lilli und Leon vor dem eigentlichen Beginn der Geschichten durch Bilder und Beschreibungen vorgestellt. Die Geschichten der Erstlesebücher werden sogar durchweg bebildert (vgl. Anlage 12). Dies alles unterstützte den angesprochenen Konstruktionsprozess und erleichterte somit die Fantasieentwicklung. Auf die Bedeutung von Bebilderungen hab ich bereits im Rahmen der Gestaltungsprinzipien leseleichter Texte hingewiesen (vgl. 7.3.1.1).

Neben der Entwicklung von Fantasie stand auch die *Stärkung der Empathie* im Vordergrund. Insbesondere dann, wenn die Schüler mit dem Gefühlsleben der geschilderten Personen konfrontiert wurden. Dies geschah unangeleitet im Rahmen der freien Lesezeit bei der Rezeption der verschiedenen Abenteuer oder angeleitet innerhalb der Kommunikation über das Gelesene. So wurden die Schüler beispielsweise innerhalb der ersten Einheit (vgl. 10.2) mit dem emotionalen Erleben Lillis während Weihnachten konfrontiert. Sie sehnte sich ein friedliches Weihnachtsfest herbei, fand aber nur Stress und Hektik. Darüber hinaus wurden hier mögliche Beweggründe für das hektische und unhöfliche Verhalten der Kunden aufgegriffen. Zur Förderung empathischer Fähigkeiten sollten sich die Schüler in der zweiten Einheit (10.3) mit Leons Gedanken und Gefühlen auseinandersetzen. Dieser konnte seinen Geburtstag zwar kaum erwarten, jedoch war es noch nicht gewiss ob er diesen auch tatsächlich feiern konnte. Schließlich sprang Lilli helfend ein und übernahm die Durchführung des Kindergeburtstages, der von der strengen Tante Elle beaufsichtigt wurde.

Im Vordergrund des Unterrichtsgesprächs standen zunächst verschiedene Fragen, wie etwa: Was hätte es für Leon bedeutet, wenn seine Geburtstagsfeier nicht stattgefunden hätte? Wie hätte er sich dann gefühlt? Was hat er gefühlt, als Tante Elli ihm schon wieder ein Spielzeug schenkte, das überhaupt nicht mehr seinem Alter entsprach? Und was für Gefühle löst es eigentlich aus, wenn Erwachsene Kindern gegenüber zu streng sind? Diese Sammlung stellt lediglich eine Auswahl an Fragen dar, die sich in dieser Einheit ergaben. Darüber hinaus wurden jedoch auch mögliche Gründe für Tante Ellis Verhalten den Kindern gegenüber hinterfragt. Natürlich ergaben sich auch in den weiteren Einheiten Gelegenheiten, die Empathiefähigkeit der Schüler zu stärken.

Im Rahmen der Rezeption der literarischen Texte sollte schließlich die *Entwicklung von ästhetischer Sensibilität* sowie von *sprachlicher Differenziertheit* unterstützt werden. Dies geschah insbesondere durch das Erfinden und Sprechen von Zaubersprüchen. Da diese Sprüche in Gedichtsform verfasst wurden, wurden sie Schüler hier mit dem Paarreimschema und einer stark von der freien Rede abweichenden Textsorte konfrontiert.

Neben dem Lesen zur Unterhaltung wurde auch die Funktion des Lesens zur Information (vgl. 2.3.2.1) berücksichtigt. Im Unterricht diene die Rezeption verschiedener Texte deshalb vor allem der *Wissensvertiefung* bzw. dem *Erwerb neuen Wissens*. Dies war überwiegend im dritten Baustein (vgl. 10.4) der Fall. Hier griffen die Schüler für die Erstellung ihrer Steckbriefe, auf unterschiedliche didaktische Texte über Dinosaurier zurück (vgl. Anlage 39). Diesen konnten sie verschiedene explizit angegebene Informationen entnehmen und zur Weiterarbeit nutzen. Somit bezogen sich die Gestaltung der didaktischen Texte sowie die Anleitung für den richtigen Umgang mit dem Dinosaurierei (vgl. 10.4.2.4), vor allem auf textimmanente Verstehensleistungen, wie sie beispielsweise bei IGLU beschrieben werden (vgl. 3.1.2).

Im Rahmen der von mir verfassten Texte wurden aber auch die von GENUINEIT beschriebenen Kriterien für die **Gestaltung leseleichter Texte** (vgl. 7.3.1.1) verstärkt berücksichtigt. So verfasste ich die verschiedenen didaktischen Texte in serifenfreier Schrift in Schriftgröße 14.

Zudem hielt ich einen 1,5- Zeilenabstand ein und achtete darauf, dass wenige Wörter in einer Zeile standen. Dies sollte dazu beitragen, dass alle Schüler den Leseprozess erfolgreich bewältigen konnten.

Wenn nun schon die Bedeutung der Berücksichtigung verschiedener Funktionen des Lesens hervorgehoben wurde, muss natürlich auch berücksichtigt werden, dass während der gesamten Lesemotivationsförderung verschiedene **Formen des Lesens** (vgl. 2.1.1) berücksichtigt wurden.

Im Vordergrund standen dabei das *stille Lesen* sowie das Vorlesen. Ersteres wurde besonders innerhalb der freien Lesezeit aufgegriffen. Aber auch im Rahmen der Leseinheiten gab es verschiedene Möglichkeiten zum stillen Lesen, wie beispielsweise das Lesen des erstellten Buches in 10.2.

Das *Vorlesen* wurde durchweg integriert, wobei der Vorlesepart einerseits von mir, aber andererseits auch von den Schülern übernommen wurde. Letzteres kann beispielsweise durch das Vorlesen der Schüler in der zweiten (10.3) und vierten Einheit (10.5) verdeutlicht werden.

Zudem bekamen die Schüler im Anschluss an die **freie Lesezeit** regelmäßig die Möglichkeit, innerhalb der Anschlusskommunikation über das Gelesene zu berichten oder etwas aus ihrem Buch vorzulesen.

Nun wurden bereits im Rahmen bisheriger Ausführungen verschiedene Lern- und Arbeitsformen angesprochen, die ich in diesem Abschnitt näher erläutern will. Im Vordergrund steht hierbei vor allem der handlungs- und produktionsorientierte Umgang mit den verschiedenen Abenteuern innerhalb der einzelnen Einheiten (vgl. 7.3.2). Durch einen **handlungs- und produktionsorientierten Umgang** mit den Geschichten und deren Inhalten konnte ein spielerischer und kreativer Zugang zu diesen geschaffen werden (vgl. 7.3.2). Dabei enthielten alle Einheiten solche Lern- und Arbeitsformen.

Das Malen und Illustrieren wurde aufgrund des großen Interesses der Schüler im Wesentlichen in allen vier Einheiten aufgegriffen. So konnten die Schüler beispielsweise innerhalb der ersten Einheit (vgl. 10.2) zuerst einen Zauberspruch erfinden und anschließend die Konsequenzen, die sich nach dem Aufsagen dieses Spruches ergaben, auf einem gemalten Bild festhalten (vgl. Anlage 27).

Hier mussten sie sich zunächst überlegen, was genau Lilli durch ihren Zauberspruch für das Kaufhaus erreichen wollte. Innerhalb der zweiten Einheit (vgl. 10.3) konnten sie zu ihrem Buch ein Titelbild erfinden. Voraussetzung war, dass sie das Buch verstanden hatten. Nur so entstand ein stimmiges Cover. Und schließlich sollten sie in der dritten Einheit (vgl. 10.4) zum einen in Partnerarbeit einen großen Dinosaurier anmalen (vgl. Anlage 38) und schließlich in Einzelarbeit ihren eigenen Dinosaurier erfinden (vgl. Anlage 40). Ausgangspunkt dieser Arbeiten war immer ein Abenteuer von Hexe Lilli.

Auch über Rätsel ließen sich die Schüler motivieren. Dieses wurde beispielsweise im Rahmen der dritten Einheit verwirklicht, indem die zuvor im Sachgespräch und in der Präsentation der Dinosaurier erarbeiteten Inhalte, in einem Ratespiel aufgegriffen wurde (vgl. Anlage 41). Hier wurden auch bereits gelesene Inhalte der Geschichte *Hexe Lilli und die wilden Dinosaurier* integriert. Dadurch ergab sich die Möglichkeit, bereits rezipierte und erarbeitete Inhalte spielerisch aufzugreifen und an diese im weiteren Verlauf anzuknüpfen.

Als weitere handlungs- und produktionsorientierte Arbeitsform wurde das Ausfüllen von Auslassungen berücksichtigt. Zum einen geschah dies etwa innerhalb der ersten Einheit (vgl. 10.2) über die zur weiteren Hilfestellung bereitgelegten Zaubersprüche. Diese Sprüche enthielten verschiedene Lücken, die die Schüler füllen sollten (vgl. Anlage 28). Dadurch entstanden differenzierte Zaubersprüche, die ganz unterschiedliche Konsequenzen nach sich zogen. Zum anderen geschah dies beispielsweise innerhalb der zweiten Einheit (vgl. 10.3). Hier wurden die Schüler dazu aufgefordert, sich zu überlegen, wie Lillis Mutter reagieren könnte, nachdem sie am Ende der Geschichte die schlafende Tante Elli entdeckte (vgl. Anlage 33).

Im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit den verschiedenen Geschichten, nahm schließlich die Präsentation dieser gelesenen Geschichte eine zentrale Rolle ein. Die Schüler lasen dafür etwa, nach einer umfangreichen Erarbeitungs- und Übungsphase, im Rahmen der zweiten Einheit den Schülern der Klasse 1/2 in ihrer selbst erstellten Kulisse vor.

Zur Erklärung, warum die Schüler ihre vorzulesenden Texte so ausgiebig vorbereiteten, kann das in Kapitel 6.2.1 erarbeitete **Erweiterte kognitive Motivationsmodell** von HECKENHAUSEN und RHEINBERG herangezogen werden. Zum einem war hierbei die Situations- Ergebnis- Erwartung wichtig. Das Ergebnis stand noch nicht von vornherein fest, es war somit noch gar nicht sicher, ob die Präsentation erfolgreich verlaufen würde oder nicht. Die Aussicht auf Erfolg motivierte die Schüler dazu, ihre Texte zu üben. Die Handlungs- Ergebnis- Erwartung trug dazu bei, dass eine hohe Bereitschaft zum Üben der einzelnen Texte dadurch erzeugt wurde, dass die Schüler erwarteten, dass ihre Handlung (das Vorlesen) zu einem Erfolg führte. Im Rahmen der Ergebnis- Folge- Erwartung stellte sich schließlich die Frage, welche Folgen eine erfolgreiche Präsentation nach sich ziehen konnte. Die Schüler hätten kaum soviel geübt, wenn sie nicht damit gerechnet hätte, Anerkennung und Würdigung ihrer Arbeit zu erfahren. Schließlich war auch noch von Bedeutung, dass die Tätigkeit des Vorlesens von ihnen als angenehm empfunden wurde. Da es ihnen viel Freude bereitete, ihre Karten in ihrer selbst gestalteten Kulisse vorzutragen, konnte dadurch ihre Motivation noch einmal gesteigert werden. Dieses Modell lässt sich darüber hinaus auf weitere Situationen meiner Arbeit übertragen, etwa auf das Anmalen der verschiedenen Dinosaurier oder die Vorbereitung der Texte innerhalb der letzten Einheit.

Schließlich verdeutlicht die Gesamtbetrachtung aller Inhalte meiner praktischen Arbeit, dass sowohl **intrinsische** als auch **extrinsische Motivation** für die Durchführung bedeutsam waren. Sie bezogen sich etwa auf die Schaffung einer als angenehm erlebten Lernumgebung oder auch auf die Ermunterungen zur Weiterarbeit. Wichtig war zudem, dass die Schüler sich an vielen Stellen der Förderung als Verursacher ihrer Handlung erfahren konnten. Hier kann als Beispiel das Erfinden der Zaubersprüche innerhalb der ersten Einheit (vgl. 10.2) angeführt werden. In dieser Einheit berücksichtigte ich den Wunsch der Schüler, Lilli zu helfen. Aber auch in vielen anderen Situationen, beispielsweise dem Anmalen der Dinosaurier und anschließendem Verfassen von Steckbriefen (vgl. Anlage 39), waren keine größeren Anreize von außen notwendig. Zudem wandten sich die Schüler im Rahmen der freien Lesezeit von sich aus den jeweiligen Büchern zu.

11. Bewertung des Erfolgs der Förderung

Nach der Darstellung der durchgeführten Förderung sowie deren Bezug zum Theorieteil dieser Arbeit stellt sich abschließend die Frage, inwiefern die durchgeführte Förderung als erfolgreich bewertet werden kann. Dafür werden ich in diesem Kapitel zunächst alle Schüler noch einmal einzeln betrachten und herausarbeiten, wie sie sich in Bezug auf das Lesen direkt im Anschluss bzw. ein Jahr danach entwickelt haben. Daran schließe ich eine Gesamtbetrachtung verschiedener Faktoren an, durch die ein Überblick über die Gesamtentwicklung der Klasse ermöglicht werden soll.

11.1 Bewertung des Erfolgs im Hinblick auf die einzelnen Schüler

11.1.1 Andreas

Andreas beteiligte sich an allen Einheiten mit viel Freude. Vor allem die erstellte Präsentation innerhalb der zweiten Einheit, das Lesen der Fußspuren und das Ratespiel innerhalb der dritten sowie die Fußballgeschichte innerhalb der vierten Einheiten sprachen ihn besonders an. Aber auch die Tatsache, dass die Erstklässler die Klasse besuchten, hob er bei unserem Gespräch hervor. Ihm gefiel hierbei besonders, dass diese ihnen zuhörten und ihre Arbeit mit Applaus würdigten. Er bedauerte jedoch nach Abschluss der vierten Einheit, dass nicht noch einmal eine Fußballgeschichte gelesen wurde. Sein Interesse für diese Sportart zeigte er auch im Rahmen der freien Lesezeit, in der er besonders gerne und oft in den zwei bereitgestellten Fußballbüchern las. Aber auch das Buch *Hexe Lilli entdeckt Amerika* stieß bei ihm auf positive Resonanz. Hier hob er vor allem die Szene als lustig hervor, in der sich aufgrund eines Zaubers in Lillis Wohnung Nebel ausbreitete und sie und Leon zunächst nichts mehr sehen konnten. Im Mai 2008 zeigte er zudem eine große Bereitschaft, öfters Bücher in der Schule zu lesen. Das Lesen hätte er dabei gerne mit Malen und dem Erstellen eines Videos verbunden. Jedoch war diese Bereitschaft im Mai 2009 nicht mehr in derselben Intensität vorhanden und Andreas konnte nicht klar benennen, ob er öfters Bücher in der Schule lesen wollte. Begründen konnte er diese Unsicherheit nicht.

Im Hinblick auf das Freizeitlesen wurde deutlich, dass Andreas sich nach Abschluss der praktischen Arbeit öfters Büchern zuwandte. So gab er im Mai 2008 an, dass er zweimal bzw. im Mai 2009 einmal in der Woche las. Er empfand Lesen nicht mehr als langweilig, sondern führte an, dass ihm diese Tätigkeit Freude bereitete bzw. er damit Langeweile vertreiben konnte. Sein Interesse für Fußball griff Andreas durch das Lesen neuer Fußballgeschichten bzw. durch das Spielen eines Fußballspiels am Computer auf.

11.1.2 Diana

Diana arbeitete in allen Leseeinheiten sehr engagiert mit und zog sich auch während der freien Lesezeit gerne mit einem Buch zurück. Sie schaute sich die verschiedenen Bücher an und beschrieb im Mai 2009, dass sie manchmal das Gefühl hatte, nicht mehr mit dem Lesen aufhören zu können. Besonders gerne las sie dabei in dem Buch *Hexe Lilli und der Ritter auf Zeitreise*. In verschiedenen Gesprächen erzählte sie mir immer wieder etwas aus diesem Buch. Ihr gefiel besonders, dass Lilli am Ende der Geschichte nicht als Hexe entlarvt, sondern vielmehr die gemeine Nachbarin bloßgestellt wurde. Innerhalb der Förderung gefiel ihr besonders die dritte Leseinheit, hier muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Diana lediglich an der dritten und vierten Einheit teilnehmen konnte. Sie hatte viel Freude am Lesen der Fußspuren, sowie am Anmalen der Dinosaurier und dem Verfassen des Steckbriefes. Ihre Begeisterung wurde zudem bei der Präsentation des Dinosauriers deutlich, den sie gemeinsam mit Steffen der Klasse vorstellte. Aber auch der Zauberer in der Zauberkugel weckte Dianas Interesse und sie erinnerte mich am Ende der Stunde immer daran, dass sie dem Zauberer noch eine Frage stellen durfte. In allen Einheiten zeigte Diana eine große Neugierde. So kam sie schon vor Beginn der jeweiligen Stunden auf mich zu, um mich über das Kommende auszufragen. Im Mai 2009 äußerte Diana in einem Gespräch, dass sie es sehr bedauerte, dass wir nicht weiter lasen. Sie hätte gerne ein neues Hexe Lilli Buch gelesen, Zaubersprüche erfunden oder etwas zu einer Geschichte gemalt. Diese Tätigkeiten hätte sie gerne öfters im Leseunterricht aufgegriffen.

Bei Diana konnten sowohl qualitative als auch quantitative Veränderungen bezüglich des Freizeitlesens beobachtet werden. Gab sie noch im Januar 2008 an, dass Lesen in ihrer Freizeit keine Rolle spielte, wandte sie sich im Mai 2008, eigenen Aussagen zu Folge, zweimal in der Woche bzw. im Mai 2009 einmal in der Woche Büchern zu. Direkt im Anschluss an den letzten Baustein lieh sie sich von einer Freundin das Buch *Hexe Lilli und der Zirkuszauber* aus. Sie führte im Mai 2008 und Mai 2009 auch keine Gründe mehr gegen das Lesen an. Vielmehr nahm sie Lesen nun als eine Tätigkeit wahr, die ihr Freude bereitete und bei der sie Spannung erfahren konnte. Neben dem Lesen gewann auch der Computer an Bedeutung. So gab sie im Mai 2009 an, dass sie öfters am Computer spielte bzw. im Internet surfte.

11.1.3 Florian

Florian zeigte sich an den verschiedenen Einheiten sowie der freien Lesezeit sehr interessiert. Er hatte besonders viel Freude an der Geschichte *Hexe Lilli und die wilden Dinosaurier* sowie dem Ratespiel innerhalb der dritten Einheit. Aber auch das Anmalen der Flaggen und das Video hob er in den Gesprächen im Mai 2008 sowie im Mai 2009 noch einmal hervor. Im Rahmen der freien Lesezeit faszinierte ihn vor allem das Buch *Hexe Lilli und der Gespensterzauber*. Aus den Gesprächen im Mai 2008 und Mai 2009 kann zudem entnommen werden, dass Florian das Lesen sowie den handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit dem Gelesenen gerne fortgesetzt hätte. So war im Mai 2008 ein Wunsch vorhanden, öfters Bücher in der Schule zu lesen und beispielsweise das Spiel oder das Erstellen eines Videos damit zu verknüpfen.

Das (Freizeit-)Lesen wurde von Florian im Januar 2008 zwar noch als langweilig empfunden, jedoch beschrieb er sowohl im Mai 2008 als auch im Mai 2009, dass er einmal in der Woche las, um Spaß und Spannung zu erleben. Besonders gerne wandte er sich dabei Polizeibüchern zu, die auch seinen Fernsehinteressen entsprachen. Am Computer nutzte er nun vor allem das Surfen im Internet.

11.1.4 Jaqueline

Jaqueline beteiligte sich an allen Einheiten sowie der freien Lesezeit sehr engagiert. Besonders gefielen ihr die zweite und dritte Einheit, in der sie viel Freude am Erfinden der Zaubersprüche, am Malen sowie am Vorlesen hatte. In der freien Lesezeit schätzte Jaqueline die Bücherkiste sehr und blätterte häufig verschiedene Bücher durch. Sie entschied sich zu Beginn der freien Lesezeit für das Buch *Hexe Lilli macht Zauberquatsch*, aus dem sie gerne etwas vorlas oder darüber berichtete. Jaqueline zeigte auch Interesse an weiteren Hexe-Lilli- Büchern und las beispielsweise mehrfach in dem Buch *Hexe Lilli und der Vampir mit dem Wackelzahn*. Im Mai 2009 hatte sie sich wenige Tage vor unserem Gespräch das Buch *Hexe Lilli und die wilden Dinosaurier* ausgeliehen, aus dem sie mir etwas vorlas bzw. mir verschiedene Bilder zeigte. Dies verdeutlicht sicherlich auch, dass ihr die dritte Einheit, in der diese Geschichte bereits in gekürzter Fassung zugrunde gelegt wurde, besonders gefiel. Im Mai 2009 berichtete sie mir auch, dass sie gerne einmal wieder zaubern und öfters Bücher in der Schule lesen wollte.

Im Hinblick auf ihr Freizeitleseverhalten kann aus Jaquelines Äußerungen erschlossen werden, dass sie sich noch häufiger Büchern zuwandte. Ihren Angaben zufolge las sie im Mai 2008 dreimal bzw. im Mai 2009 zweimal wöchentlich. Aber auch im Hinblick auf die Beweggründe für das Lesen war eine Veränderung erkennbar. Bücher wurden von ihr nicht mehr zum Vertreib von Langeweile gelesen, sondern weil es ihr Freude bereitete und sie es als lustig empfand. Zudem nutzte sie im Mai 2009 auch den Computer, um im Internet nach Informationen über ihre Lieblingsband zu suchen.

11.1.5 Manuela

Manuela arbeitete während des gesamten Zeitraums der praktischen Arbeit engagiert mit und brachte oftmals eigene Ideen ein. Sie hatte viel Freude an den verschiedenen Geschichten und Tätigkeiten. Besonders gefiel ihr dabei das Vorlesen. Einerseits führte sie hierbei an, dass es von ihr als positiv empfunden wurde, dass ihre Klasse den Erst- und Zweitklässler vorlesen konnte, andererseits genoss auch sie es immer wieder etwas vorgelesen zu bekommen. Zudem hob sie im Mai 2009 hervor, dass ihr das Anmalen der Dinosaurier, das Schreiben der Steckbriefe sowie das erstellte Video sehr gefielen.

Aber auch die Bücherkiste stieß bei Manuela auf positive Resonanz. Sie berichtete dabei vor allem gerne über das Buch *Hexe Lilli auf der Suche nach dem verlorenen Schatz*. Besonders spannend empfand sie eine Stelle, in der Hexe Lilli eine geheime Schatzkammer betrat. Manuela zeigte sowohl im direkten Anschluss an die vierte Einheit als auch im Mai 2009 eine hohe Bereitschaft, öfters Bücher in der Schule zu lesen. Als ich die Klasse im Mai 2009 besuchte, fragte sie, ob wir nicht noch einmal gemeinsam ein Buch lesen könnten. Besonders gerne hätte sie mit dem Lesen dabei das Malen, Schreiben, Vorlesen oder das Erstellen eines Videos verbunden

Manuelas Begeisterung für Hexe Lilli wird auch bei der Betrachtung ihres Leseverhaltens im Rahmen der Freizeit ersichtlich. So las sie direkt nach Abschluss der vierten Einheit, das Buch *Hexe Lilli und der Ritter auf Zeitreise*, da ihr Mitschüler Steffen ihr von diesem Buch berichtete. Ihr gefiel dies so sehr, dass sie ihre Mutter darum bat, ihr dieses Buch zu schenken. Aber auch im Mai 2009 konnten weitere Hexe- Lilli- Bücher von Manuela angeführt werden, die sie bereits gelesen oder als Hörspiel angehört hatte. Zudem griff sie im Mai 2009 im Rahmen der Freizeitgestaltung auch auf ihren Computer zurück und führte hierbei vor allem das Musikhören über das Internet an.

11.1.6 Nadine

Nadine zeigte sich bei der gesamten Arbeit sehr interessiert und neugierig. Wenn ich in der Pause etwas für die kommende Stunde vorbereitete, schlich Nadine grundsätzlich noch einmal zurück, um zu sehen was genau dies war. Sie freute sich, wenn sie dabei etwas Neues entdeckte. Innerhalb der Einheiten gefiel Nadine vor allem das Vorlesen der Geschichte *Hexe Lilli feiert Geburtstag* sowie die erstellte Präsentation. Aber auch die Bücherkiste bereitete ihr viel Freude und sie las gerne in dem Buch *Hexe Lilli im Fußballfieber*. Im Mai 2008 zeigte Nadine eine große Bereitschaft, dass Bücherlesen im Unterricht fortzusetzen. Jedoch wies sie im Mai 2009 bei diesem Aspekt Unsicherheiten auf. Sie empfand das Lesen im Unterricht zu diesem Zeitpunkt als langweilig.

In Bezug auf das Leseverhalten in der Freizeit führte Nadine sowohl im Mai 2008 als auch im Mai 2009 an, dass sie sich nun einmal in der Woche Büchern zuwandte. Als Beweggrund führte sie an, dass ihr das Lesen Freude bereitete.

Als ich die Klasse im Mai 2009 noch einmal besuchte, hatte sie sich das Buch *Hexe Lilli entdeckt Amerika* aus der Bücherei ausgeliehen und erzählte mir im Gespräch den bereits gelesenen Inhalt. Sie hatte in den zurückliegenden Monaten mehrere Bücher gelesen. Zudem berichtete sie mir, dass sie sich seit der Zeit mit Hexe Lilli öfters die gleichnamige Zeichentrickserie im Fernsehen anschaute.

11.1.7 Pinar

Pinar war zu Beginn der ersten Einheit noch unsicher und zweifelte gelegentlich auch an ihren eigenen Fähigkeiten, indem sie beispielsweise äußerte, dass sie die Aufgaben bestimmt nicht lösen könne. Durch zusätzliche Ermutigung und Würdigung ihrer Arbeiten gewann sie jedoch schon bald Vertrauen in die Situation und beteiligte sich zunehmend am Geschehen. Sie brachte eigene Ideen ein und präsentierte ihre Arbeiten. Dies bereitete ihr vor allem innerhalb der dritten Einheit viel Freude, in der sie den anderen ausführlich den Dinosaurier vorstellte, den sie gemeinsam mit Andreas erarbeitet hatte. Aber auch in der letzten Einheit beteiligte sich Pinar motiviert am Geschehen und freute sich darüber, dass sie die Geschichte *Hexe Lilli und das verzauberte Fußballspiel* bereits kannte. So hatte sie den meisten anderen gegenüber einen Wissensvorsprung. Dieses Buch hatte sie nämlich bereits innerhalb der freien Lesezeit ausgiebig gelesen. Ihre Freude am Bücherlesen äußerte sich auch darin, dass sie sich sowohl im Mai 2008 als auch im Mai 2009 wünschte, eine weitere Fußballgeschichte mit Hexe Lilli zu lesen.

In Bezug auf Pinars Freizeitleseverhalten konnte sowohl eine quantitative als auch qualitative Veränderung beobachtet werden. Zum einen las sie nun eigenen Angaben zu folge, einmal wöchentlich. Zum anderen empfand sie Lesen nun nicht mehr als eine langweilige Tätigkeit, sondern erkannte, dass Lesen ihr Spaß und Spannung bereiten und sie durch Lesen Informationen über ihre favorisierte Sportart Fußball gewinnen konnte. Im Bezug auf die Computernutzung wurde deutlich, dass sie diesen nun vor allem zum Spielen im Internet nutze.

11.1.8 Skelzim

Skelzim war an allen Tagen an denen ich die Klasse besuchte sehr motiviert. Er stellte mir immer bereits vor Beginn der verschiedenen Einheiten aufgeregt viele Frage, durch die er mehr über die kommenden Inhalte erfahren wollte. Besonders engagiert zeigte er sich innerhalb der dritten und vierten Einheit. Aber auch das Vorlesen sowie das erstellte Video in der zweiten Einheit wirkten nachhaltig positiv auf ihn. So berichtete er mir im Mai 2009, dass er sich das Video öfters ansah. Er hob zudem hervor, dass er es toll fand, als die Erstklässler zu ihnen kamen, um ihnen zuzuhören. In der freien Lesezeit las Skelzim gerne in dem Buch *Hexe Lilli und der Vampir mit dem Wackelzahn*. Hier gefielen ihm besonders die vielen Bebilderungen sowie der Vampir, der Lilli und Leon durch die Wohnung jagte. Auch das Spukschloss empfand er als sehr spannend. Seine Freude am Bücherlesen zeigte sich auch darin, dass er sich sowohl im Mai 2008 als auch im Mai 2009 wünschte, öfters Bücher in der Schule zu lesen. Hierbei äußerte er, dass die Klasse gerne wieder ein Buch lesen wollte.

In Bezug auf Skelzims Freizeitleseverhalten, kann aufgrund seiner Aussagen erschlossen werden, dass er sich direkt im Anschluss an die praktische Arbeit nun auch Büchern außerhalb des Unterrichts zuwandte. Jedoch war davon ein Jahr später nichts mehr zu spüren. Skelzim empfand das Lesen nun wieder als langweilig und las eigenen Aussagen zufolge nur noch selten. Sein Interesse für das Medium Computer hatte sich zudem im Mai 2009 dahingehend verändert, dass er nun verstärkt das Internet nutzte.

11.1.9 Steffen

Steffen zeigte sich von Anfang an sehr an Hexe Lilli und ihren vielen Abenteuern interessiert. Er war dabei äußerst neugierig und kam an den Tagen, an denen ich die Klasse besuchte, häufig bereits vor Beginn der Stunde auf mich zu, um mich zu fragen was wir heute gemeinsam machen. Hier berichtete er mir zumeist auch darüber, dass er selbst zu Hause Hexen spielte. Er erzählte mir beispielsweise, dass er eine große Hexensuppe aufsetzte, in dem er im Spiel Holz sammelte und durch einen Zauberspruch das Feuer entfachte. Das Zaubern und Spielen bereitete Steffen innerhalb der verschiedenen Einheiten viel Freude.

11. Bewertung des Erfolgs der Förderung

Auch die Bücherkiste hob er bei den Gesprächen im Mai 2008 und Mai 2009 noch einmal hervor und berichtete mir über das von ihm gelesene Buch *Hexe Lilli und der Ritter auf Zeitreise*. Er fasste den Inhalt für mich zusammen und erzählte mir, dass der herbei gezauberte Ritter beinahe verhaftet worden wäre. Aber da hatte Steffen schon eine Idee. Wenn dieser tatsächlich verhaftet worden wäre, hätte er Lilli zur Befreiung des Ritters folgenden Zauberspruch sagen können:

„Hokus Pokus, Eins, Zwei, Drei-
Hexe Lilli ist dabei.
Hexe Lilli zaubert den Ritter frei,
Don Quichotte kommt nun herbei.“

Innerhalb der Geschichte gefiel ihm besonders, dass der Ritter nicht Fahrrad fahren konnte und mit seiner Lanze den vorbeifahrenden Autos hinterher jagte. Steffen bedauerte es, dass die Zeit mit Hexe Lilli im Mai 2008 vorbei war. Gerne hätte er das Zaubern, Malen und Bücher lesen weiterhin im Unterricht aufgegriffen.

Bei Steffens Freizeitleseverhalten konnte im Mai 2008 aus dem geführten Gespräch zunächst sowohl eine quantitative als auch qualitative Veränderung erschlossen werden. So führte er an, nun einmal in der Woche Bücher zu lesen. Dazu bewegte ihn die Möglichkeit, Langeweile zu vertreiben. Zudem bereitete ihm das Lesen Freude. Jedoch empfand er diese Tätigkeit im Mai 2009, wie bereits im Januar 2009, wieder als langweilig. Er berichtete hierbei, dass ihm diese Tätigkeit keine Freude bereitete, da er dabei nicht handelnd oder spielerisch tätig werden konnte. Er verneinte auch die Frage, ob er in den zurückliegenden Monaten ein Buch gelesen hatte. In Bezug auf die Computernutzung wurde deutlich, dass er nun auch Freude an diesem Medium fand und den Computer zum Spielen nutzte.

11.1.10 Timo

Timo hatte am Lesen der Hexe Lilli Bücher von Anfang an sehr viel Freude. Dies zeigte sich sowohl in der freien Lesezeit, als auch innerhalb der verschiedenen Einheiten. Hier beteiligte sich Timo und brachte viele Ideen ein. Beim Vorlesen hörte er gerne zu, hatte aber auch Freude daran, den Erst- und Zweitklässlern vorzulesen. Besonders gefiel ihm das erstellte Video, was er mir im Mai 2008 noch einmal mitteilte. Hierfür kam er vor Unterrichtsbeginn auf mich zu und berichtete mir davon, wie oft er sich das Video bereits angesehen hatte. Er erkundigte sich dabei auch nach der Möglichkeit, erneut ein Video zu erstellen. Aus dem Interview 2008 ging zudem hervor, dass er viel Freude am Erfinden der Zaubersprüche und an der dritten Einheit hatte. Hier schilderte er mir, dass er sich wenige Tage zuvor das Buch *Hexe Lilli und der verflixte Gespensterzauber* gekauft hatte. Er berichtete mir über den Inhalt des Buches und äußerte, dass er das Lesen als spannend und lustig empfand. Anregungen für dieses Buch bekam er, als ihm Skelzim davon berichtete.

Aufgrund seiner Aussagen während des Interviews 2008, kann geschlossen werden, dass er sich nun in seiner Freizeit verstärkt Büchern zuwandte und das Freizeitlesen auf zweimal wöchentlich steigern konnte. Eine Befragung im Mai 2009 konnte leider nicht mehr durchgeführt werden, weshalb hier keine mittelfristige Entwicklung aufgezeigt werden kann.

11.1.11 Vanessa

Vanessa bereitete innerhalb der verschiedenen Einheiten besonders das Vorlesen, das Malen sowie das Schreiben viel Freude. Auch das erstellte Video hob sie im Mai 2008 noch einmal positiv hervor. Vor allem das Zaubern sowie das Schreiben und Malen hätte sie gerne noch einmal aufgegriffen und dies mit dem Lesen weiterer Bücher im Unterricht verbunden. In der freien Lesezeit zog sich Vanessa gerne mit einem Buch zurück. Besonders gefiel ihr dabei in Bezug auf das Buch *Hexe Lilli zaubert Hausaufgaben* der Gedanke, selbst einmal Mathematik- oder Deutschhausaufgaben herbeizaubern zu können. Jedoch verwies sie dabei auch darauf, dass dies gar nicht so einfach sei und man aufpassen müsse, dass man niemanden Hasenohren anhexe.

Als Beweggrund für das Freizeitlesen führte Vanessa, wie bereits im Januar 2008 an, dass sie aus Spaß an dieser Tätigkeit las. Durch die Gespräche im Mai 2008 bzw. im Mai 2009 wurde ersichtlich, dass sie sich nun noch häufiger Büchern zuwandte. Innerhalb der gelesenen Bücher zwischen März 2009 und Mai 2009 fand sich auch ein weiteres Hexe Lilli Buch (*Hexe Lilli und der Zirkuszauber*), von dem sie mir im Mai 2009 berichtete. Zu diesem Zeitpunkt zeigte Vanessa auch Interesse am Computer, auf dem sie vor allem malte.

11.2 Darstellung wichtiger Erkenntnisse

Nachdem alle Schüler noch einmal einzeln betrachtet wurden, sollen nun in einer zusammenfassenden Übersicht, wichtige Erkenntnisse dargestellt werden. Dabei werde ich die Häufigkeit des Lesens in der Freizeit (vgl. Abb. 41.1,/ 41.2) sowie die Beweggründe für bzw. gegen das Lesen (vgl. Abb. 42.1/ 42.2) grafisch darstellen.

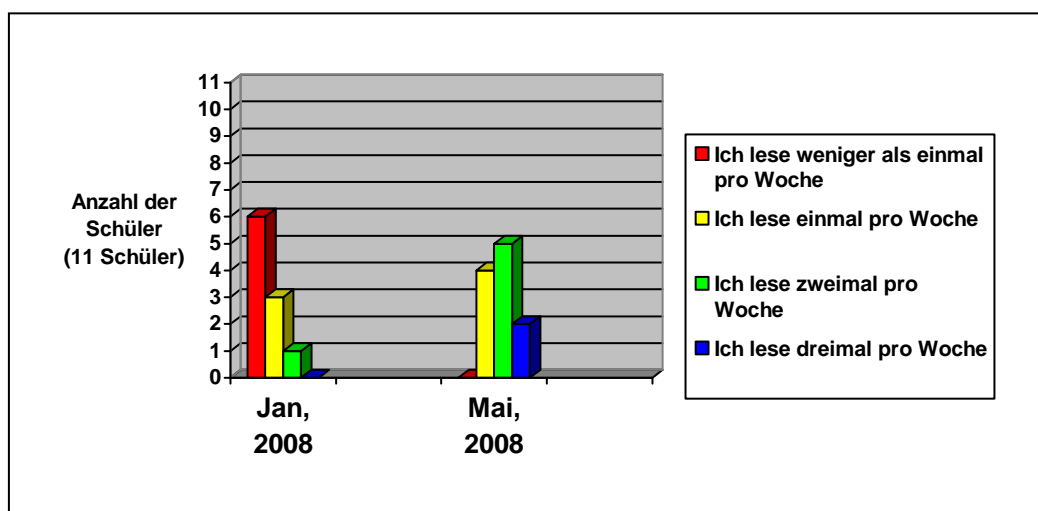


Abb.41.1: Häufigkeit des Freizeitlesens im Januar und Mai 2008

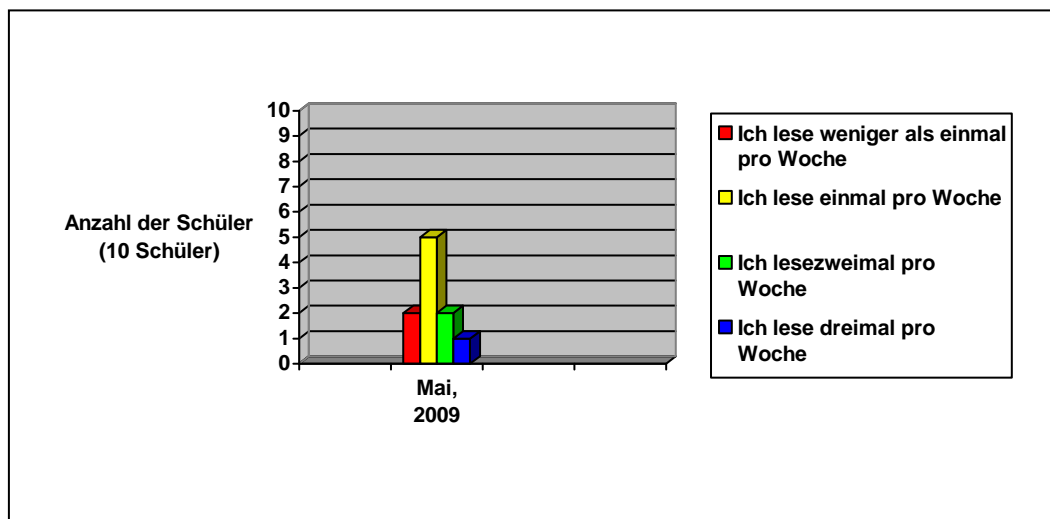


Abb. 41.2: Häufigkeit des Freizeitlesens im Mai 2009

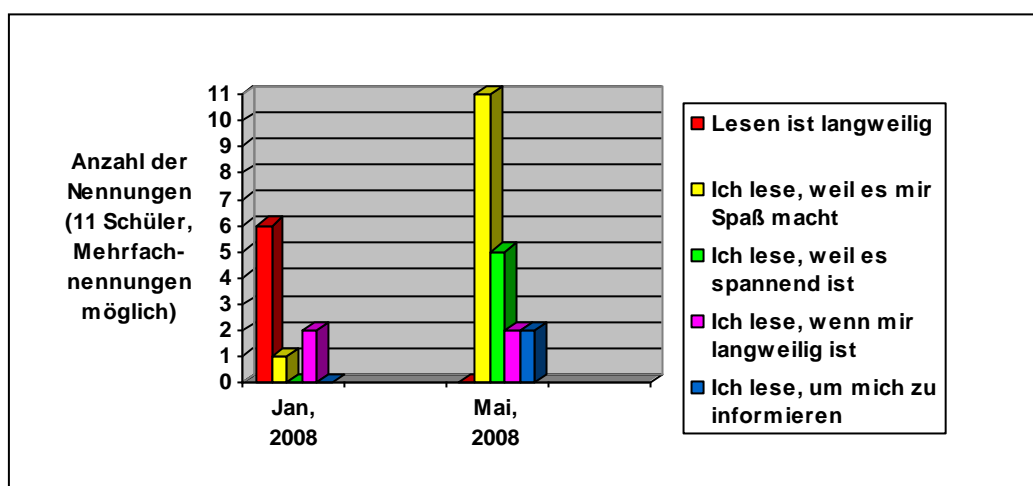


Abb. 42.1: Beweggründe für/ gegen das Lesen im Januar und Mai 2008

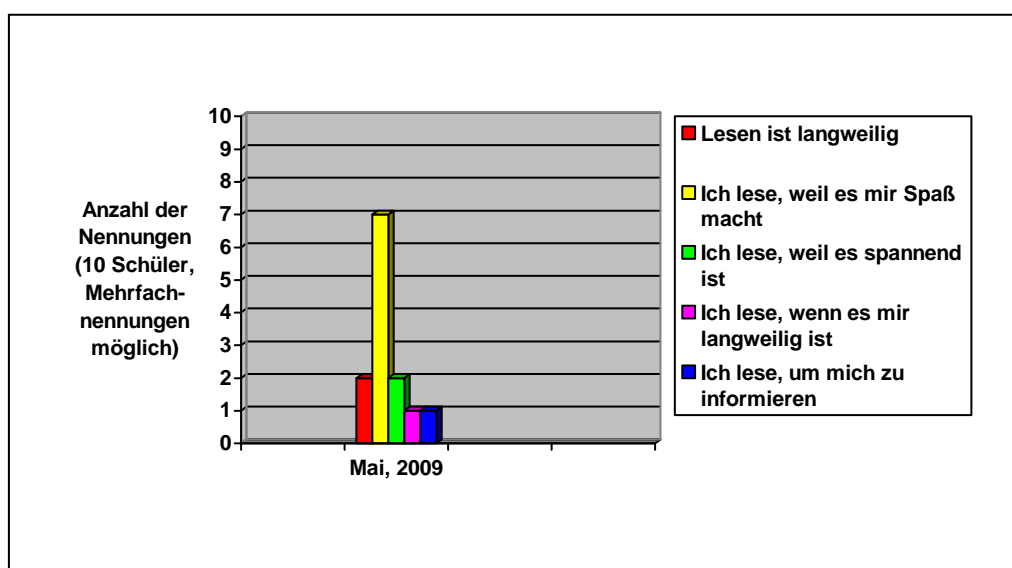


Abb.42.2: Beweggründe für/ gegen das Lesen im Mai 2009

Direkt im Anschluss an das Leseprojekt zeigte sich, dass sich dieses positiv auf die Lesemotivation der Schüler auswirkte. Lesen wurde von keinem Schüler mehr als langweilig Tätigkeit empfunden. Vielmehr wandten sich alle Schüler nun Büchern zu, weil es ihnen Freude bereitete, sie es spannend fanden oder damit Langeweile vertreiben bzw. sich informieren konnten. Zudem war das Lesen in die Freizeitgestaltung aller Schüler integriert und selbst diejenigen, die sich zuvor kaum oder gar nicht Büchern zuwandten, gaben nun an, zumindest einmal wöchentlich zu lesen. Zudem war nach Abschluss des Projektes bei allen Schülern der Wunsch vorhanden, öfters Bücher im Unterricht zu lesen und es wurden von ihnen viele handlungs- und produktionsorientierte Verfahren angeführt, die sie mit dem Leseprozess dieser Bücher verbinden wollten. Die dritte Erhebung im Mai 2009, also ein Jahr nach Abschluss des Projektes, zeigte jedoch, dass die beobachteten Veränderungen nicht bei allen Schülern mittelfristig zu erkennen waren. Es wurde ersichtlich, dass die Lesehäufigkeit zwar bei fünf Schülern, auch ein Jahr nach dem Leseprojekt, konstant blieb, sie jedoch bei fünf Schülern auch wieder absank. Bei ihnen konnten die zunächst im Anschluss an das Projekt beobachteten positiven Veränderungen der Lesehäufigkeit, nicht mehr im gleichen Umfang beobachtet werden. Zwei Schüler gaben sogar, wie bereits im Januar 2008 an, erneut nur noch kaum bzw. gar nicht mehr in ihrer Freizeit zu lesen. Sie empfanden das Lesen wieder als langweilig.

Um einen Vergleich zu anderen bereits durchgeführten Projekten zur Förderung der Lesemotivation zu ermöglichen, kann eine Befragung angeführt werden, deren Zielgruppe Schüler bildeten, die an dem Projekt *Zeitung in die Schule* teilnahmen. Diese Schüler setzten sich drei Monate mit Zeitungen auseinander. Auch hier waren unmittelbar nach Abschluss des Projektes große positive Veränderungen zu beobachten, die jedoch nicht mehr in gleicher Weise mittelfristig erhalten werden konnten. MARSDEN/ TEEGEN (2007, S.71) kommen deshalb zu dem Schluss, dass sich die Durchführung eines medienpädagogischen Zeitungsprojektes zunächst sehr positiv auf die Lesemotivation auswirkt. Wenn jedoch in den darauf folgenden Monaten keine weitere Auseinandersetzung mit Zeitungen erfolge, würden die beobachteten positiven Veränderungen (Zunahme der Lesehäufigkeit, Veränderung der Beweggründe für das Lesen) wieder zurückgehen.

Zur Ermöglichung einer nachhaltigen Verhaltensänderung reicht ihrer Meinung nach ein dreimonatiges Projekt deshalb nicht aus. Vielmehr sei ein langfristiger Prozess notwendig, „in dem Werte, wie auch Einstellungen und Gewohnheiten geändert werden können“ (MARSDEN/ TEEGEN 2007, S.71).

Übertragen auf das durchgeführte Leseprojekt in der Förderschule bedeutet dies, dass auch hier ein mehrmonatiger Zeitraum noch nicht ausreicht, um nachhaltige Veränderungen der Lesegewohnheiten bei allen Schülern herbeizuführen. Auch hier wäre sicherlich ein langfristiger Prozess notwendig. Wie dieser gestaltet werden könnte, arbeite ich im Weiteren heraus.

11.3 Möglichkeiten einer langfristigen Leseförderung

Unmittelbar nach Beendigung der Förderung wurde im Klassenverbund wieder das Lese- bzw. Sachbuch verstärkt zur Leseförderung aufgegriffen. Zudem konnten die Schüler nun aus den Büchern vorlesen, die sie sich aus der Stadtbücherei ausgeliehen hatten. Dafür sollten sie zu Hause eine Textstelle aussuchen, die sie der Klasse vorlesen wollten. Die Arbeiten mit einer Bücherkiste sowie mit verschiedenen besonderen Leseeinheiten wurden nicht fortgesetzt. Hierfür führte die Klassenlehrerin vor allem fehlende zeitliche Ressourcen an, da sie mit den Schülern an einem weiteren Sachkundethema weiterarbeiten wollte.

Die Weiterführung einer intensiven Lesemotivationsförderung wäre meines Erachtens dennoch wichtig gewesen, da alle Schüler Bereitschaft zeigten, weiter zu lesen und diese auch im darauf folgenden Schuljahr vorhanden war.

Einige Schüler verbalisierten ihren Wunsch weiter lesen zu wollen. So äußerte Manuela etwa, dass es ihr nicht gefiel, dass wir mit dem Lesen aufhörten und auch Andreas bedauerte es, dass wir nicht noch einmal etwas zusammen lasen. Skelzim formulierte seinen Wunsch, indem er mir mitteilte, dass sie (die Klasse) noch einmal ein Buch lesen wollten und Steffen erschien enttäuscht darüber, dass die Zeit mit Hexe Lilli vorüber war. Eine Weiterarbeit wäre also sinnvoll gewesen, da alle Schüler ohnehin bereits motiviert waren, sich mit Büchern und deren Inhalten auseinanderzusetzen.

Auch wenn mir eine Weiterarbeit aufgrund zeitlicher Einschränkungen nicht mehr möglich war, möchte ich nun dennoch Möglichkeiten der Weiterarbeit aufzeigen. Diese Möglichkeiten stellen dabei lediglich eine Auswahl an differenzierten Arbeits- und Lernansätzen dar. Sie können im Rahmen dieser Arbeit, aufgrund der zeitlichen Beschränkung, nur grob angesprochen werden. Hierbei werde ich jedoch auch Möglichkeiten aufzeigen, wie Sachthemen verstärkt mit der Lesemotivationsförderung verknüpft werden könnten.

- (1) Eine langfristige Präsenz von ansprechenden Lesemedien schaffen:

Um den Schülern der Klasse 3-5 langfristige Erfahrungen im Umgang mit Büchern zu ermöglichen, wäre es meines Erachtens notwendig, eine dauerhafte Präsenz von ansprechenden Lesemedien zu schaffen. Dies beinhaltet auch die feste Integration der freien Lesezeit in den Unterrichtsalltag. Realisiert werden könnte dies in der Klasse 3-5 etwa durch weitere Bücherkisten zu favorisierten Kinderfiguren, Themenfeldern oder auch zu verschiedenen (Sach-)Inhalten. Natürlich sollten dabei neben Büchern auch weitere Medien, wie beispielsweise Hörmedien, miteinbezogen werden. Die Auswahl der Bücher sollte, wie im Rahmen dieses Leseprojektes aufgezeigt wurde, ausgehend von den Interessen, Wünschen und Bedürfnissen der Schüler erfolgen. Da die Schüler der Klasse 3-5 damit begonnen hatten, sich verstärkt Büchern zuzuwenden und Leseinteressen auszubilden, wäre es denkbar, dass Lehrperson und Schüler sich gemeinsam bei der Stadtbücherei nach möglichen Zusammenstellungen von Bücherkisten informieren.

- (2) Weitere Aktionstage mit einem handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Literatur ermöglichen

Da besonders auch die verschiedenen Leseaktionstage der Einheiten I-IV, zur Lesemotivationsentwicklung- und verstärkung beitrugen, sollten auch diese langfristig beibehalten werden. Wie ich im Rahmen der Beschreibung meiner praktischen Arbeit aufgezeigt habe, bietet es sich beispielsweise an, besondere Leseinheiten mit einzelnen Büchern oder Inhalten der Bücherkiste zu verbinden.

11. Bewertung des Erfolgs der Förderung

Werden etwa Bücherkisten zu Sachthemen zusammengestellt, könnte dies bedeuten, dass in den Einheiten einzelne Sachbücher bzw. thematisierte Inhalte im Unterricht aufgegriffen werden.

(3) Verstärkter Einbezug weiterer Medien

Bei der Betrachtung der erhobenen Medieninteressen der Schüler fällt auf, dass alle Kinder im Mai 2009 ein verstärktes Interesse für das Medium Computer entwickelt hatten (vgl. Abb. 43.1/43.2).

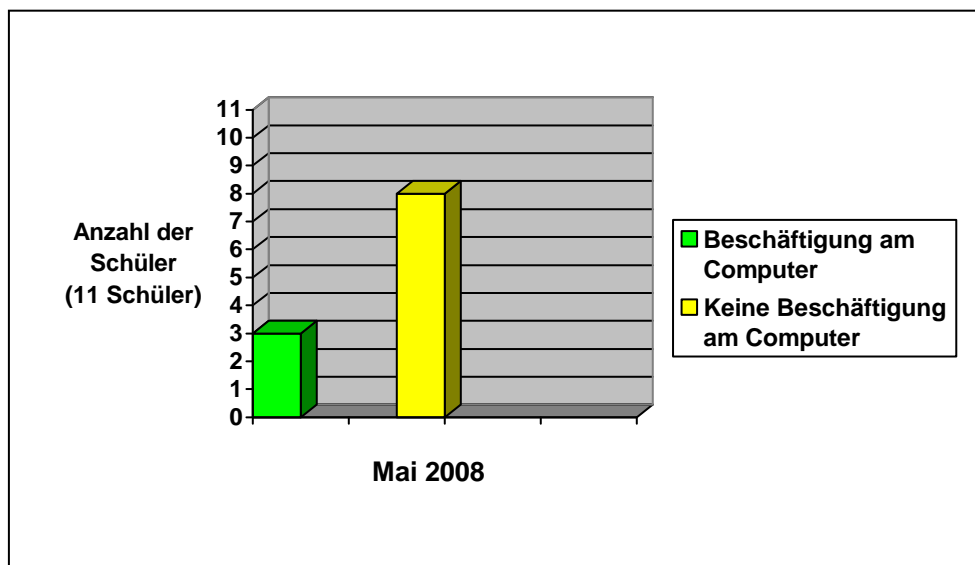


Abb. 43.1: Nutzung des Computers im Mai 2008

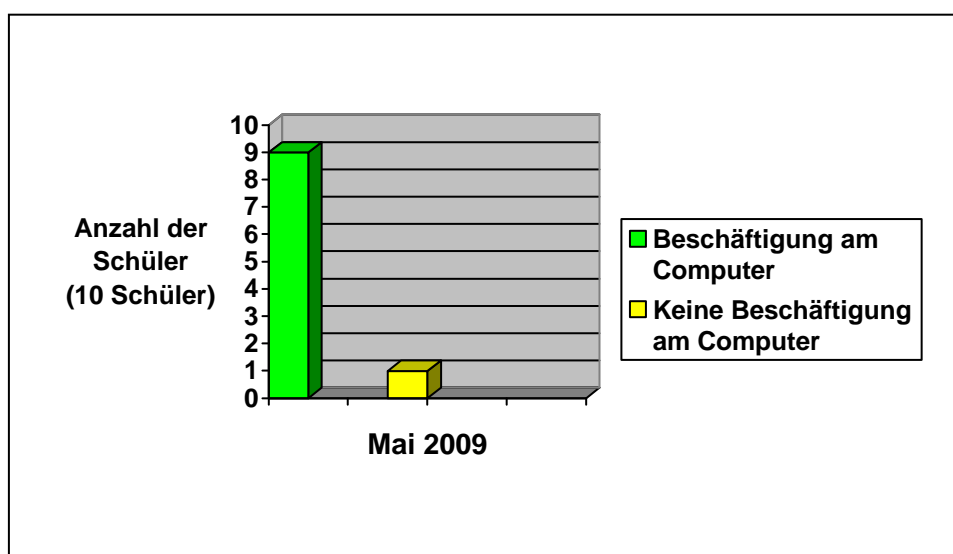


Abb. 43.2: Nutzung des Computers im Mai 2009

Bis auf Nadine hatten alle befragten Schüler die Nutzung des Computers in ihren Alltag integriert. Neben dem Malen und Spielen, diene der Computer zum Surfen im Internet. Aus diesem Grund könnte dieses Medium in der Klasse 3-5, im Rahmen der Förderung der Lesemotivation, verstärkt berücksichtigt werden. Hierfür könnten etwa im Hinblick auf gelesene Bücher verschiedene Internetseiten berücksichtigt werden.

Werden beispielsweise weitere Hexe Lilli Bücher gelesen, könnte regelmäßig die dazugehörige Internetseite, www.knister.de, in die Lesearbeit miteinbezogen werden. Diese ist sehr übersichtlich gestaltet und bietet Lesern einen Einblick über bereits erschienene Bücher und auch über Computerspiele. Zudem stehen den Nutzern dieser Seite verschiedene Spiele zur Verfügung wie etwa einzelne Suchbilder oder Puzzle. Aber auch zu Sachthemen hält das Internet interessante und spannende Kinderseiten bereit, auf denen junge Leser viele Informationen zu verschiedenen Themengebieten erhalten können. Der Einsatz des Computers setzt jedoch in der Klasse 3-5 voraus, dass eine regelmäßige Nutzung des Computerraumes ermöglicht wird.

Für den Einbezug weiterer Medien spricht auch, dass die meisten Schüler sich wünschten, die Thematik Video erneut aufzugreifen und diese mit dem Lesen eines Buches zu verbinden. Hierfür wäre es beispielsweise denkbar, den Fokus einer längeren Lerneinheit auf die Produktion eines Filmes zu legen. Dafür könnte eine (gekürzte) Geschichte gemeinsam gelesen und mögliche Realisationen erarbeitet werden, die schließlich nach der Erstellung eines Drehbuches umgesetzt werden. Dies setzt jedoch Medienkompetenz seitens der Lehrperson voraus. Zudem verursacht etwa das Schneiden eines Filmes einen großen zeitlichen Aufwand. Hierbei wäre es sinnvoll, wenn ein weiterer Pädagoge diese Arbeit unterstützen würde, da die Videoarbeit zumeist mit einem erhöhten Betreuungs- und Unterstützungsbedarf einhergeht. Bezogen auf die Förderschulklasse 3-5 wäre beispielsweise die Kooperation mit dem Schulsozialarbeiter denkbar.

Eine ähnliche Umsetzung würde sich auch im Rahmen einer Hörspielproduktion ergeben. Diese hätte jedoch gegenüber der Videoproduktion den Vorteil, dass Texte nicht auswendig beherrscht werden müssen. Auch die Gestaltung von verschiedenen Kulissen oder Kostümen entfällt. Jedoch müssten Lehrperson und Schüler hier verstärkt verschiedene Geräusche berücksichtigen, die in das Hörspiel integriert werden können. Anregungen dafür könnten etwa verschiedenen Hörspielen der Bücherkiste entnommen werden.

(4) Verbindung des Lesens mit dem Besuch eines Theaterstückes und/oder die eigene Produktion eines Theaterstückes

Eine weitere Möglichkeit, Gelesene Inhalte darzustellen, bietet die Produktion eines Theaterstückes. Auch hier wäre es denkbar, dass eine (gekürzte) Geschichte von Lehrperson und Schülern umgesetzt wird. Dies kann auch mit dem Besuch eines Theaterstückes verbunden werden, bei dem sich die angehenden Darsteller inspirieren lassen. Dies wurde in der Klasse 3-5 aufgegriffen. Gerne hätte ich bereits im Rahmen meines Leseprojektes einen Theaterbesuch integriert und diesen in einer Einheit vorbereitet und aufgearbeitet.

Als ich ein Schuljahr später erfuhr, dass das Theaterstück *Hexe Lilli und der verrückte Ritter* (vgl. Anlage 47) im näheren Umfeld der Schüler aufgeführt werden sollte, teilte ich dies der Lehrerin der Klasse 3-5 mit. Auch diese zeigte sich von der Idee eines Theaterbesuches angetan, weshalb wir beschlossen, den Schülern vorzuschlagen, die Theaterraufführung zu besuchen. Die Kinder waren davon sofort begeistert. Ermöglicht wurde dieser Theaterbesuch vor allem durch den Schulförderverein, der einen Großteil der Kosten übernahm. Da die Klasse gerade dabei war, selbst für ein Theaterstück zu üben, dass sie auf der kommenden Schulfest aufführen wollte, stellte dies eine Verbindung zwischen dem bereits bekannten Thema Hexe Lilli und dem neuen Thema Theaterspielen dar. Die Schüler waren von der Aufführung sehr fasziniert und verfolgten das Stück aufmerksam. Den Jungen und Mädchen war dabei auch der Inhalt des Theaterstückes nicht völlig unbekannt, da Steffen ihnen beispielsweise im Rahmen der freien Lesezeit häufiger über die Geschichte berichtet hatte.

11. Bewertung des Erfolgs der Förderung

Die Schüler waren von der Realisation dieses Stückes sehr beeindruckt und erzählten mir bei einem Treffen, bei dem ich die Klasse einige Wochen später besuchte, noch einmal von ihren Eindrücken. Sie konnten ihre favorisierten Szenen immer noch lebendig schildern. Meiner Meinung nach kann ein Theaterbesuch sich insbesondere bei Schülern die noch wenig Motivation für das Lesen eines Buches zeigen, positiv auf die Lesebereitschaft auswirken, da sie so eine spannende Einführung in die Fantasiewelt einer Kinderfigur erhalten können.

(5) Einbezug von Kinder- und Jugendsendungen

Ein weiterer Ansatzpunkt zur Förderung der Lesemotivation in der Klasse 3-5 wäre aufgrund der erhobenen Befunde im Mai 2009 (vgl. Abb.44) der verstärkte Einbezug von Kinder- und Jugendsendungen.

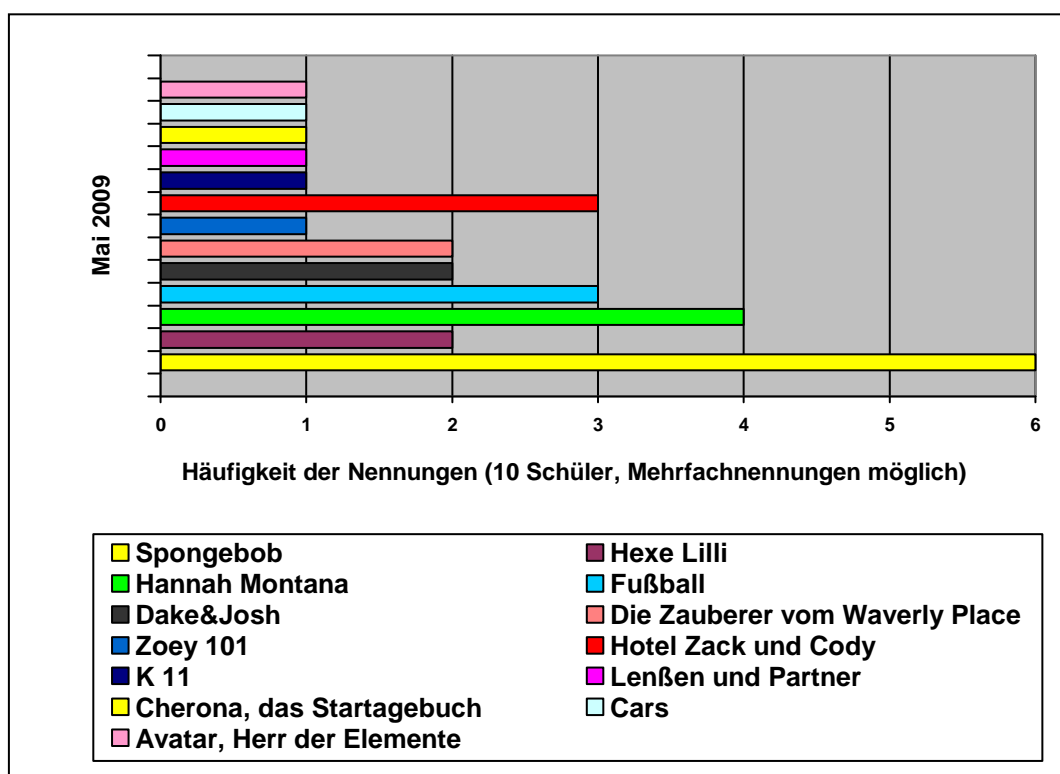


Abb.44: Favorisierten Fernsehformate im Mai 2009

In Hinblick auf den Einbezug favorisierter Fernsehformate, wäre es beispielsweise denkbar, dass die Schüler verschiedene Arbeitsgruppen bilden, in denen sie sich mit einzelnen Serienformaten auseinandersetzen. Hierbei könnten durch die Lehrperson etwa verschiedene Materialordner angelegt werden, in der die Schüler auf differenzierte Texte über die Fernsehformate zurückgreifen könnten. In Bezug auf die Klasse 3-5 wären, der Häufigkeit der Nennungen entsprechend, beispielsweise Arbeitsgruppen zu *Spongebob*, *Hannah Montana*, *Fußball* sowie zu *Hotel Zack und Cody* denkbar.

Der nachfolgenden Auflistung können verschiedene Arbeitsanregungen entnommen werden, die innerhalb eines derartigen Lernarrangements berücksichtigt werden könnten:

- Verfassen von Steckbriefen anhand verschiedener Texte des Materialordners,
- Analyse von ausgewählten Comics der Kinderfigur Spongebob,
- Rezeption differenzierter Artikeln aus Jugend- und Sportmagazinen,
- Beantwortung verschiedener Fragen über die berücksichtigten Fernsehformate bzw. Sportart, deren Antworten ausgewählten Internetseiten entnommen werden können. Dies würde auch dem gestiegenen Interesse der Schüler für die Computernutzung entsprechen.
- Zudem wäre es denkbar, dass die Schüler eigene Bücher zu ihrer Fernsehserie bzw. Sportart verfassen. Insbesondere bei den verschiedenen Fernsehserien würde sich anbieten, dass sie einzelne Episoden auf DVD anschauen und dazu Screenshots¹⁴ erstellen. Sie könnten diese anschließend ausdrucken und mit verschiedenen Texten versehen.

¹⁴ Durch Screenshots können Kopien einer aktuellen Bildschirmdarstellung angefertigt werden.

Insgesamt betrachtet, wird ersichtlich, dass eine verstärkte Hinwendung zu verschiedenen Medien und/oder Medieninhalten als sinnvoll erachtet werden kann. Dies würde den aktuellen Interessen und Bedürfnissen der Jungen und Mädchen entgegenkommen und entspricht somit auch der in Kapitel 5.2 erwähnten verstärkten Zuwendung zu medialen Inhalten während des Jugendalters. Dies könnte durch die Weiterarbeit mit Hexe Lilli genauso geschehen, wie durch den Einbezug von verschiedenen favorisierten Serienformaten. Dabei spielt auch das Erlernen eines kritischen Umgangs mit Medien sowie des adäquaten Einsatzes des Computers eine Rolle. Kompetenzen, auf die auch im Bildungsplan für Förderschulen hingewiesen werden (vgl. vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2008, S.53 ff.).

Fazit

Wie ich zu Beginn meiner Arbeit dargestellt habe, ist Lesen immer noch bedeutsam. Dies gilt für die Nutzung von Medien genauso wie für die Alltagsbewältigung. Nur wer ausreichend lesen gelernt hat, kann spezifische Aufgaben in diesen Bereichen erfolgreich meistern. Dabei spielt im Alltag sowie in der Schule vor allem das stille Lesen eine Rolle, wobei natürlich auch das Vorlesen zentral werden kann. In der Schule findet sich darüber hinaus als weitere Leseform die Leseübung, durch die Schüler bei der Ausbildung von Lesefähigkeiten unterstützt werden sollen.

Im Rahmen einer schulischen Leseförderung ist es dabei wichtig, dass Schüler mit einem möglichst großen Spektrum an Textsorten konfrontiert werden. Dadurch wird ihnen das Kennenlernen verschiedener (Folge-)Funktionen von literarischen und nicht-literarischen Texten ermöglicht. Um jedoch diese Texte überhaupt verstehen und adäquat nutzen zu können, sind spezifische Kompetenzen im Lesen erforderlich.

Wie ich aufgezeigt habe, gibt es dabei verschiedene Konzeptionen der Lesekompetenz. So legen PISA und IGLU eine eng gefasste Lesekompetenzkonzeption vor, der das Konzept der *Reading literacy* aus der anglo-amerikanischen Forschung zugrunde liegt. Das Lesekompetenzkonstrukt bei PISA und IGLU, bezieht sich dabei vor allem auf kognitive Prozesse der Informationsaufnahme, die überwiegend beim Verstehen von Sach- und Informationstexten zum Tragen kommen. Im Unterschied dazu greift die Lesesozialisationsforschung durch ihre erweiterte Lesekompetenzkonzeption, neben der kognitiven Dimension, weitere Dimensionen auf, die für das Lesen zentral sind. Sie fragt somit auch danach, ob der Leser sich überhaupt einem Text nähern will und ob er dabei positive Erwartungen aktivieren kann. Motivation bildet somit eine entscheidende Voraussetzung für die Initiierung von Leseprozessen und dem Erwerb von Lesekompetenz.

Die Kompetenzen zum Lesen eignen sich Kinder dabei im Allgemeinen schrittweise an. Dies verdeutlichen verschiedene Stufenmodelle des Leseerwerbs, wie beispielsweise das Stufenmodell von VALTIN.

Wichtig sind für diese Aneignungsprozesse verschiedene formelle und informelle Sozialisationsinstanzen. Durch eine positiv gestaltete familiäre Lesesozialisation können Kinder nämlich bereits früh Anregungen für die Auseinandersetzung mit Schrift und Sprache erhalten. Jedoch verdeutlicht die angeführte *Vorlesestudie* der STIFTUNG LESEN, dass längst nicht alle Eltern von diesen Möglichkeiten Gebrauch machen und vielen Kindern nicht regelmäßig vorgelesen wird. Zudem wachsen manche Kinder ohne familiäre Lesevorbilder und sonstige größere Präsenz von Büchern auf.

Hier können der Elementarbereich und in späteren Jahren die Schule kompensatorisch eingreifen. Sie können Kindern wichtige Erfahrungen im Umgang mit Schrift und Sprache ermöglichen, die ihnen ansonsten unter Umständen verwehrt geblieben wäre. In der Auseinandersetzung mit den institutionellen Sozialisationsinstanzen habe ich dafür verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, die beispielsweise die Arbeit mit Bilderbüchern oder den handelnden Umgang mit den gelesenen Inhalten umfassen.

Dabei wurde jedoch auch ersichtlich, dass die schulischen Einflüsse auf das (Freizeit-)Leseverhalten vor allem im Jugendalter oftmals zurückgehen. Heranwachsende wenden sich nun verstärkt peer groups zu. Viele von ihnen weisen dann so genannte *Leseknicks* auf, wobei sich diese bei Jugendlichen unterer Schulformen häufig nicht beobachten lassen. Viele von ihnen konnten nämlich auch zuvor bereits keine positive und stabile Lesehaltung aufbauen. Kinder und Jugendliche mit einem nur schwach ausgeprägten Interesse an Büchern, profitieren deshalb besonders von Maßnahmen der Lesemotivationsförderung. Dabei haben sich vor allem die freie Lesezeit sowie der handlungs- und produktionsorientierte Umgang mit Literatur als erfolgreich bewährt. Durch Letzteren kann eine kognitive und emotionale Eingebundenheit des Schülers in den Lesevorgang erreicht werden, wie sie so in der Regel etwa im familiären Kontext nicht ermöglicht werden könnte. Für einen handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Literatur bieten sich Arbeits- und Lernmöglichkeiten, wie beispielsweise das Malen, Rätseln, Ausfüllen von Auslassungen oder auch die Präsentation von Geschichten, an.

Diese Arbeits- und Lernmöglichkeiten berücksichtigte auch ich im Rahmen der Lesemotivationsförderung, die ich in der Förderschulklasse 3-5 zwischen Dezember 2007 und Mai 2008 durchführte. Die meisten Schüler zeigten dabei zu Beginn der Förderung nur wenig Interesse am Lesen. Um sie dennoch zum Lesen zu motivieren, schuf ich ein Zusammenspiel aus freier Lesezeit und besonderen Leseeinheiten, in denen ein handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit verschiedenen Hexe- Lilli- Abenteuern im Vordergrund stand. Ihre Erlebnisse bildeten immer den Ausgangspunkt der weiteren Lern- und Arbeitsformen. Dabei habe ich auch verschiedene Gestaltungselemente eines motivationsfördernden Unterrichts berücksichtigt, die sich auf die Gestaltung und Präsentation von Lernprozessen genauso bezogen wie auf das Ausschalten von Störungen oder die Schaffung einer positiven Interaktion zwischen den Schülern und mir.

Innerhalb der einzelnen Einheiten befassten wir uns zunächst mit der Thematik Weihnachten. Hier konnten die Schüler verschiedene Zaubersprüche erfinden und vortragen. Zudem dachten wir gemeinsam über die Bedeutung des Weihnachtsfestes nach und feierten eine kleine Weihnachtsfeier, in der die Jungen und Mädchen die besinnliche Stimmung genießen konnten. Im zweiten Baustein befassten wir uns mit dem Buch *Hexe Lilli feiert Geburtstag*. Die Schüler konnten eine gekürzte Fassung dieser Geschichte lesen und dabei selbst handelnd tätig werden, indem sie beispielsweise erneut verschiedene Zaubersprüche erfanden. Die gelesene Geschichte präsentierten sie schließlich der Klasse 1/2, die ihre Mühen mit Applaus und interessierten Fragen würdigte. In der dritten Einheit bildete der Ausgangspunkt das Abenteuer *Hexe Lilli und die wilden Dinos*, indem sich Lilli zwei Dinosaurier herbeizaubert. Die Schüler bekamen im Folgenden nun selbst die Möglichkeit, sich mit Dinosauriern aus der Kreidezeit zu befassen. Im Rahmen der vierten Einheit wurde die Fußballeuropameisterschaft aufgegriffen. Hier lasen die Schüler gemeinsam die gekürzte Fassung der Geschichte *Hexe Lilli und das verzauberte Fußballspiel* und konnten sich davon ausgehend näher mit der Fußballeuropameisterschaft befassen. Hier schloss sich auch eine Abschlussfeier an, da sich die Zeit mit Hexe Lilli nun dem Ende näherte.

Hexe Lilli sprach dabei von Anfang an alle Schüler an, was sich auch dadurch äußerte, dass die Jungen und Mädchen sich in der freien Lesezeit gerne verschiedenen Büchern dieser Kinderfigur zuwandten. Neben verschiedenen Hexe- Lilli- Büchern standen ihnen hier zudem auch Hörspiele zur Verfügung, durch die vor allem die Rezeption längerer Texte erleichtert werden sollte. Die positive Resonanz der Schüler äußerte sich darüber hinaus in den verschiedenen Briefen, die ich während der Förderung von ihnen erhielt (vgl. Anlage 48).

Die Auswertung verschiedener Befragungen der Schüler bezüglich der Lesemotivationsförderung ergab, dass bei allen Kindern zunächst kurzfristige Erfolge zu verzeichnen waren. Alle Schüler fanden einen positiven Zugang zum Lesen und griffen auf diese Tätigkeit im Rahmen ihrer Freizeitgestaltung zurück. Sie wandten sich nun Büchern zu, weil es ihnen Freude bereitete, sie es als spannend empfanden oder sie damit Langeweile vertreiben bzw. sich informieren konnten. Alle Kinder gaben im Rahmen der Befragung unmittelbar in Anschluss an das Projekt an, dass sie mindestens einmal wöchentlich lasen. Zusammen mit dem Lesen im Rahmen der freien Lesezeit, befassten sie sich somit mindestens dreimal in der Woche mit Büchern. Zudem äußerten zu diesem Zeitpunkt alle Schüler den Wunsch, öfters Bücher im Unterricht zu lesen und diesen Prozess mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren zu verbinden.

Diese positiven Effekte waren aber ein Jahr nach Abschluss des Projektes nicht mehr bei allen Schülern im gleichen Umfang vorhanden. Zwar blieb die Lesehäufigkeit bei fünf Schülern auch über ein Jahr hinweg konstant, jedoch ging sie bei fünf Schülern wieder zurück. Zwei Schüler gaben sogar, wie bereits bei der ersten Befragung an, erneut nur noch kaum bzw. gar nicht mehr in ihrer Freizeit zu lesen. Sie empfanden das Lesen wieder als langweilig. Dies verdeutlicht, dass für dauerhafte Veränderungen bezüglich der Lesehäufigkeit und den Beweggründen für das Lesen, ein langfristiger Prozess notwendig wäre. Wie dieser in Bezug auf die Klasse 3-5 gestaltet werden könnte, wurde durch die Weiterführung der Arbeit mit Bücherkisten, dem Beibehalten von besonderen Leseeinheiten mit einem verstärkten Einbezug handlungs- und produktionsorientierter Verfahren sowie der verstärkten Zuwendung zu Medieninhalten aufgezeigt.

Hierdurch könnte eine Anknüpfung an den aktuellen Bedürfnissen und Interessen der Jungen und Mädchen erreicht werden. Sie könnten dadurch weiterhin intensiv für das Lesen motiviert und ihr Interesse für Bücher über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden. Und schließlich kann sich eine Steigerung der Lesehäufigkeit positiv auf die Entwicklung der Lesekompetenz auswirken.

Diese Ergebnisse haben mich darin bestärkt, dass die Förderung von Lesemotivation eine lohnenswerte Investition im Schulalltag ist. Insbesondere bei Kindern, die noch wenig Freude am Lesen zeigen, ist meiner Meinung nach die freie Lesezeit eine gute Möglichkeit, ihr Interesse an Büchern zu wecken. Dies reicht jedoch meiner Ansicht nach allein nicht aus. Vielmehr sollte ein Zusammenspiel aus freier Lesezeit und verschiedenen Phasen eines handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Literatur angestrebt werden. Hier sollten die Schüler das Gefühl erhalten, dass von Literatur kreative Tätigkeitsanreize ausgehen können und Gelesenes zudem Möglichkeiten der Kommunikation bietet. Dabei kann das Lesen auch durchaus mit verschiedenen Sachinhalten verbunden und dadurch ein fächerübergreifendes Lernen ermöglicht werden.

Wichtig erscheint es mir abschließend, dass alle Kinder die Möglichkeit erhalten, Lesen als eine bereichernde Tätigkeit und vielleicht tatsächlich als ein großes Abenteuer zu erleben.

Literaturverzeichnis

ABRAHAM, ULF ET AL. (2005): Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth: Auer

ARTELT, CORDULA/ DRECHSEL, BARBARA (2007): Lesekompetenz. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, S.226-248

ARTELT, CORDULA ET AL. (2004): Die PISA- Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS, S. 139-168

ARTELT, CORDULA ET AL. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA- Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Bundrich, S.69-78

BACKHUS, JOHANNA/ STEINBRINK, CLAUDIA (2006): Sinne schärfen fürs Lesen und Schreiben. Für Eltern mit Kindern von 5 bis 8 Jahren. Stuttgart: Klett

BARTNITZKY, HORST (2006): Lesekompetenz – was ist das und wie fördert man sie? In: Bartnitzky, Horst (Hrsg.): Lesekompetenz. Ein Lese- und Arbeitsbuch des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main, S. 14-31

BEISBART, ORTWIN (1993): Der Ton macht die Musik. In: Beisbart, Ortwin/ Eisenbeiß, Ulrich/ Koß, Gerhard/ Marenbach, Dieter (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer, S.167-176

BERTSCHI- KAUFMANN, ANDREA (2006): Das Lesen anregen, fördern, begleiten. Seelze: Erhard Friedrich Verlag

- BERTSCHI- KAUFMANN, ANDREA (2008): Offene Formen der Leseförderung. In: Bertschi- Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, S. 165-175
- BOS, WILFRIED/ BUDDENBERG, IRMELA/ GOY, MARTIN (2008): Auf gutem Weg. Ergebnisse aus IGLU 2001 und IGLU 2009 im Vergleich. In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung, Heft 10. S.24-28
- BOS, WILFRIED ET AL. (2007a): IGLU 2006. Eine internationale Schulleistungsstudie der IEA. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): Iglu 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S.11-20
- BOS, WILFRIED ET AL. (2007b): Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): Iglu 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S.109-160
- BOS, WILFRIED ET AL. (2007c): Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In: Bos, Wilfried et al (Hrsg.): Iglu 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S.81-108
- BRÜGELMANN, HANS (1981): Taktiken des Lesens- Zugriffsweisen im Leseprozess. In: Ritz- Fröhlich, Gertrud (Hrsg.): Lesen im 2.-4. Schuljahr. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81-91
- BÜRGIN, TANJA/ MENZ, MATHIAS (2008): OIAASCHATAN! Wie Kindergartenkinder schreiben. In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung. Heft 5, S. 10-13
- CRÄMER, CLAUDIA/ FÜSSENICH, IRIS/ SCHUMANN, GABRIELE (1998): Lesen ist wie Küssen- Leseförderung (k)ein Thema für die Klassen 5- 10? In: Crämer, Claudia/ Füssenich, Iris/ Schumann, Gabriele (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann, S.6-21

- CRÄMER, CLAUDIA/ SCHUHMANN, GABRIELE (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan/ Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München: Ernst Reinhardt- Verlag, S. 266-336
- CHRISTMANN, URSULA/ GROEBEN, NORBERT (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: K.G. Saur, S.145-207
- CHRISTMANN, URSULA (2004): Information als unmittelbare Funktion des Lesens. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S.61-94
- DECI, EDWARD L./ RYAN, RICHARD M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2, S. 223-238
- FRANZMANN, BODO (2001): Die Deutschen als Leser und Nichtleser. Ein Überblick. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Mainz, S.7-32
- FRANZMANN, BODO (2002): Leseverhalten in Deutschland. Erwachsene und Jugendliche im Vergleich. In: Franz, Kurz/ Payrhuber, Franz- Josef (Hrsg.): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA- Studie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.26-40
- FRITZSCHE, JOACHIM (2004): Formelle Sozialisationsinstanz Schule. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S.202-249
- FÜSSENICH, IRIS/ GEISEL, CAROLIN (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Ernst Reinhardt Verlag
- FÜSSENICH, IRIS (1998): Welche Rolle spielt Lesen im Alltag – Aussagen von funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten. In: Crämer, Claudie/ Füssenich, Iris/ Schumann, Gabriele (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann, S.4-5

FÜSSENICH, IRIS (2005): Mündliche Sprache und Schrift optimal fördern.
In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung. Heft 1, S.24-26

GEISEL, CAROLIN (2009): Schriftsprache lernen. „Literacy“ beim Übergang vom
Elementar- zum Primarbereich. In: Grundschule. Magazin für Aus- und
Weiterbildung. Heft 4, S.24-27

GEISEL, CAROLIN (2007): Umgang mit Schrift(-sprache) im Elementarbereich.
Beobachten kindlicher Fähigkeiten mit Hilfe eines Bilderbuchs. In: Deutsch
differenziert. Heft 2, S.16-18

GENUNEIT, JÜRGEN (1998): Lesetexte für Leseungewohnte. In: Crämer, Claudie/
Füssenich, Iris/ Schumann, Gabriele (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und
fördern. Braunschweig: Westermann, S.151-163

GRANZER, DIETLINDE/ HORNBERG, SABINE (2008): Grundschule auf dem Prüfstand.
Bildungsstandards und Schulleistungsstudien in der Bundesrepublik.
In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung. Heft 10, S.7-10

GROEBEN, NORBERT (2004): Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der
Gesellschaft. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.):
Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick.
Weinheim und München: Juventa, S.11-35

HACKER, DETLEF (2004): S-Bahn ist keine Essbahn – Kritische Anmerkungen
zum Training phonologischer Bewusstheit. In: Lüdke, Ulrike (Hrsg.): Fokus:
Mensch. Subjektzentrierte Unterrichts- und Therapiemodelle in der
Sprachbehindertenpädagogik. Würzburg: edition von freisleben, S.141-154

HAHN, MANFRED (1999): Leseerziehung in der Hauptschule. Praxis und Theorie.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

HAAS, GERHARD (2005): Handlungs- und produktionsorientierter
Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts
für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze- Velber: Kallmeyersche
Verlagsbuchhandlung

HARTINGER, ANDREA/ FÖLLING- ALBERS, MARIA (2001): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn: Kinkhardt

HECKHAUSEN, HEINZ (2006): Motivation und Handeln. Berlin: Springer

HECKHAUSEN, HEINZ (1965): Leistungsmotivation. In: Thomae, Hans (Hrsg.): Allgemeine Psychologie. Band 2. Göttingen: Hogrefe, S.602-632

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (2007): Lese- Info 1: Was ist Lesen? Wiesbaden

HORNBERG, SABINE ET. AL. (2007): Anlage und Durchführung von IGLU 2006. . In: Bos, Wilfried et. al (Hrsg.): Iglu 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S.21-46

HURRELMANN, BETTINA ET AL. (1993): Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

HURRELMANN, BETTINA (2004a): Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S.169-201

HURRELMANN, BETTINA (2008): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi- Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, S. 18-28

HURRELMANN, BETTINA (2004b): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS, S. 37-58

KAMMERMEYER, GISELA (2000): Das Abenteuer mit den Buchstaben. Erste Schritte auf dem Weg zur Schriftsprache. In: Kindergarten heute. Heft 1, S.30.35

- KLIMMT, CHRISTOPH/ VORDERER, PETER (2004): Unterhaltung als unmittelbare Funktion des Lesens. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S.36-60
- KREIBICH, HEINRICH/ MÄHLER, BETTINA (2003): Spaß am Lesen. Leseförderung in der Mediengesellschaft. Freiburg: OZ
- KÜSPERT, PETRA/ SCHNEIDER, WOLFGANG (2008): Hören, lauschen, lernen; Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter - Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Hören, lauschen, lernen - Sprachspiele für Vorschulkinder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- KÜSPERT, PETRA/ SCHNEIDER, WOLFGANG (2001): Sprachlich- kognitives Training im Kindergarten? Pro. In: Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung. Heft 47, S.17-18
- MANN, CHRISTINE (1991): Legasthenie verhindern. Bochum: Kamp
- MANNHAUPT, GERD (2003): Früherkennung und Prävention von Problemen im Schriftspracherwerb. In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung. Heft 9, S. 45-48
- MARSDEN, NICOLA/ TEEGEN, INGO (2007). Effekte von medienpädagogischen Zeitungsprojekten. In: medien + erziehung. Heft 3, S. 66-72
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2008): JIM- Studie 2008. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger. Stuttgart
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2009): KIM- Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13- Jähriger. Stuttgart
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (2008): Bildungsplan für die Förderschule. Stuttgart

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (2007): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung. Für die baden- württembergischen Kindergärten-Pilotphase. Berlin: Cornelsen

MÖLLER, JENS/ SCHIEFELE, ULRICH (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS, S. 101-124

NICKEL, SVEN (2008). Mutter, Vater, Kind: Lesen! Family Literacy als Schlüsselstrategie zur Förderung von Schriftlichkeit. In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung. Heft 5, S. 14-16

PAEFGEN, ELISABETH K. (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Belgrad, Jürgen/ Fingerhut, Karlheinz (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.14-23

PAYRHUBER, FRANZ- JOSEF (2002): Thesen zur Leseförderung. In: Franz, Kurz/ Payrhuber, Franz- Josef (Hrsg.): Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA- Studie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.95-110

PENNAC, DANIEL (1994): Wie ein Roman. Köln

PIEPER, IRENE ET AL. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim und München: Juventa

RHEINBERG, FALKO (2000): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer

RICHTER, KARIN/ PLATH, MONIKA (2007): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim und München: Juventa

- ROSENBROCK, CORNELIA (2008): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, S. 50-65
- ROSENBROCK, CORNELIA (2004). Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S.250-279
- RUPP, GERHARD/ HEYER, PETRA/ BONHOLT, HELGE (2004): Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie- Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa, S.95-168
- SANDU, ANNIKA (2009): Ein Wort ist ein Klotz. Zum Training sprachlicher Fähigkeiten aus der Sicht von Kindern. In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung. Heft 4, S.28-30
- SCHEERER- NEUMANN, GERHEID (1990): „Sa:Sa:tä:l Sattel“: Leseprotokolle unter der Lupe. In: Brügelmann, Hans/ Ballhorn, Heiko (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. Konstanz: Libelle, S.258-265
- STIFTUNG LESEN (2007): Vorlesen in Deutschland 2007. Ein Forschungsinitiative der Deutschen Bahn AG, der Zeit und der Stiftung Lesen. Mainz
- TULLIUS, CHRISTIANE (2001): Typologien der Leser und Mediennutzer. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen. Mainz, S.61-84
- VALTIN, RENATE (1993): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens – Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz, S. 70-75

VON GRONE, WIBKE/ PETERSEN, JÖRG (2002): Zum Lernen anregen. Motivation in Theorie und Praxis. Donauwörth: Auer

WESPEL, MANFRED (2003): Wie wird mein Kind zum Leser? Praktische Tipps und alles Wissenswerte zum Leselernen. München: Ars- Edition

Internetquellen:

HESSISCHER RUNDFUNK (2009): Interview. Knister und Alina Freund "Hexe Lilli – Der Drache und das magische Buch". http://www.hr-online.de/website/rubriken/kultur/index.jsp?rubrik=43058&key=standard_rezension_3632686, [Stand: 25.06.2009]

MEINESTADT (2009): Helfer/in – Gastgewerbe. <http://jobs.meinestadt.de/x/job.php/jobid=5300572>, [Stand: 25.06.2009]

SCHÜLER, MATTHIAS (2009): Harry Potter 7 - wer hat ihn schon gelesen. <http://www.postpla.net/literatur/harry-potter-7-hat-ihn-schon.35430.html>, [Stand: 25.06.2009]

WESTDEUTSCHER RUNDFUNK (2007): Video. Knisters Bücher keine Hexerei. http://www.wdr.de/mediathek/html/regional/2007/11/21/lokdu_01.xml, [Stand: 25.06.2009]

KNISTER (2009): himmlisch gut und teuflisch spannend - Hexe Lilli, Teppichpiloten, Yoko, KNISTERchen. <http://www.knister.com/>, [Stand: 01.07.2009]

Verwendete Kinderliteratur:

KNISTER (2003a): Hexe Lilli auf der Jagd nach dem verlorenen Schatz. Würzburg: Arena

KNISTER (2007a): Hexe Lilli entdeckt Amerika. Würzburg: Arena

KNISTER (2003b): Hexe Lilli feiert Geburtstag. Würzburg: Arena

KNISTER (1998): Hexe Lilli im Fußballfieber. Würzburg: Arena

KNISTER (1994a): Hexe Lilli macht Zauberquatsch. Würzburg: Arena

KNISTER (1994b): Hexe Lilli stellt die Schule auf den Kopf. Würzburg: Arena

KNISTER (2006): Hexe Lilli und das verzauberte Fußballspiel. Würzburg: Arena

KNISTER (2004): Hexe Lilli und der Ritter auf Zeitreise. Würzburg: Arena

KNISTER (2003c): Hexe Lilli und der Vampir mit dem Wackelzahn. Würzburg:
Arena

KNISTER (2007b): Hexe Lilli und der verflixte Gespensterzauber. Würzburg:
Arena

KNISTER (2007c): Hexe Lilli und der verrückte Ritter. Würzburg: Arena

KNISTER (2007d): Hexe Lilli und der Weihnachtszauber. Würzburg: Arena

KNISTER (2001): Hexe Lilli zaubert Hausaufgaben. Würzburg: Arena

KNISTER (2007e): Zauberhafter Abenteuerspaß mit Hexe Lilli. Drei Geschichten
für Erstleser. Würzburg: Arena

Verwendete Hörspiele:

KNISTER (2005a): Hexe Lilli auf der Jagd nach dem verlorenen Schatz.
Hörspiel. Hamburg: SONY BMG

KNISTER (2005b): Hexe Lilli und der Ritter auf Zeitreise. Hamburg: SONY BMG

KNISTER (2005c): Hexe Lilli und der Weihnachtszauber. Hörspiel. Hamburg:
SONY BMG

Verwendete Sachbücher:

THIEL, HANS PETER (2006): Dinosaurier von A-Z. Arten, Verhalten und Lebensräume. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag

LONG, JOHN (2007): Dinosaurier. Hamburg: Friedrich Oetinger

STAUBER, SABINE (2007): Was ist Was Junior. Dinosaurier. Mit Rätseln, Spielen und Entdecker- Klappen. Nürnberg: Tessloff

Verwendeter Modellbastelbogen:

STÜTZE, ANNETT (2006): Modellbastelbogen Dinosaurier. Mit 5 Dinosauriern zum Basteln. Würzburg: Arena

Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Andreas	210
Anlage 2: Diana.....	212
Anlage 3: Florian	214
Anlage 4: Jaqueline	216
Anlage 5: Manuela	218
Anlage 6: Nadine	220
Anlage 7: Pinar	222
Anlage 8: Skelzim	224
Anlage 9: Steffen	226
Anlage 10: Timo	228
Anlage 11: Vanessa	230
Anlage 12: Auszug aus einem Buch	232
Anlage 13: Hexe Lilli und der Vampir mit dem Wackelzahn	247
Anlage 14: Hexe Lilli und der verfluchte Gespensterzauber	251
Anlage 15: Hexe Lilli und der verrückte Ritter	255
Anlage 16: Hexe Lilli und der Ritter auf Zeitreise	259
Anlage 17: Hexe Lilli entdeckt Amerika	266
Anlage 18: Hexe Lilli auf der Jagd nach dem verlorenen Schatz	269
Anlage 19: Hexe Lilli im Fußballfieber	275
Anlage 20: Hexe Lilli und das verzauberte Fußballspiel	280
Anlage 21: Hexe Lilli zaubert Hausaufgaben	283
Anlage 22: Hexe Lilli stellt die Schule auf den Kopf	285
Anlage 23: Hexe Lilli und der Weihnachtszauber	290
Anlage 24: Hexe Lilli feiert Geburtstag	294
Anlage 25: Hexe Lilli macht Zauberquatsch	297
Anlage 26: Hexe Lilli und die wilden Dinosaurier	301

Anlage 27: Zaubersprüche	305
Anlage 28: Hilfen für Zaubersprüche	306
Anlage 29: Zusatzaufgaben	307
Anlage 30: Gekürztes Ende der Geschichte	310
Anlage 31: Rätselfragen	313
Anlage 32: Zauberkugel	314
Anlage 33: Buch	315
Anlage 34: Einladung	327
Anlage 35: Zusatzaufgaben	328
Anlage 36: Vorlesekarten.....	330
Anlage 37: Dinosaurierspuren	350
Anlage 38: Dinosauriervorlagen	361
Anlage 39: Texte und Steckbriefe	366
Anlage 40: Zusatzaufgabe	371
Anlage 41: Rätselfragen	373
Anlage 42: Dinosaurierei	374
Anlage 43: Buch	375
Anlage 44: Flaggen	385
Anlage 45: Informationsheft	388
Anlage 46: Memory	398
Anlage 47: Theaterstück „Hexe Lilli und der verrückte Ritter“	401
Anlage 48: Beispiele für Briefe von den Schülern	404

Biographische Daten und familiäre Situation	Name	Andreas
	Alter (Januar 2008)	12
	Personen im Haushalt	Andreas, Mutter, Vater, Schwester (8)
	Eigenes Zimmer	Ja
	Teilt Zimmer mit	-
	Angaben der Lehrerin	Andreas ist krank (Herzfehler) und darf sich deshalb nicht besonders anstrengen oder aufregen. Aus diesem Grund hat er auch in seine jetzige Klasse gewechselt.

Familiäre Lesesozialisation	Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt	30
	Lesende Personen im Umfeld	Schwester
	Eltern lesen vor	Nein
	Eltern haben früher vorgelesen	Manchmal
	Wunsch nach vorlesen vorhanden	Ja

Freizeitgestaltung		Januar 2008	Mai 2008	Mai 2009
	Zuhause ist ein Computer vorhanden	Nein		Nein
	Beschäftigung am Computer	Keine		Spielen: Fußball (bei einem Freund)
	Tägliche Fernsehnutzung	Ja		Ja
	Dauer der täglichen Fernsehnutzung	3 Stunden		2 Stunden
	Angeschauter Sendungen	Fußball, Spongebob		Fußball, Spongebob, Drake und Josh
	Lesen in der Freizeit	Nein	Ja	Ja
	Häufigkeit des Lesens in der Woche	-	2 Mal	1 Mal
	Gründe gegen das Lesen	Lesen ist langweilig		
	Gründe für das Lesen		Lesen macht Spaß	Vertreib von Langeweile
	Lieblingsbuch	Keins		
	Aktuell gelesenes Buch	Keins	Fußballgeschichten	Fußballgeschichten
	Gelesene Bücher in den letzten drei Monaten			Zwei Fußballbücher, Bücher über die Feuerwehr
	Sonstige Freizeitbeschäftigungen	Lego, Oma besuchen		Fußball (am Computer), Oma besuchen

Schulisches Lernen	Angaben der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> - ruhiger Schüler - Kann gut mit anderen zusammenarbeiten - Kann automatisiert und sinnerfassend Texte mit mittlerem Schwierigkeitsgrad lesen
---------------------------	----------------------	---

Leseinheiten und freie Lesezeit		Mai 2008	Mai 2009
	Gefallen	Leon („Der war echt lustig“), Dinosaurier, Fußballgeschichten, Bücherkiste („Da gab es auch zwei Fußballbücher“)	Bücherkiste, Video, Fußballgeschichte, Dinosaurier
	Nicht gefallen	„Das wir nicht mehr Fußballgeschichten gelesen haben“	„Das wir nicht noch mal was zusammen gelesen haben“
	Wunsch, etwas noch einmal zu machen	Hexe Lilli Bücher lesen („Am besten eins, indem es wieder um Fußball geht“), Malen, Video	Fußballbuch lesen, Malen, Bücherkiste, Video
	Lesen in der Schule macht Spaß	Ja	Weiß nicht

Lesen in Handlungsfeld Schule		Mai 2008	Mai 2009
	Wunsch, öfters Bücher in der Schule zu lesen	Ja	Weiß nicht
	Wunsch, etwas mit den gelesenen Büchern zu machen	Malen, Video, anderen etwas vorführen	Malen, Video

Biographische Daten und familiäre Situation	Name	Diana
	Alter (Januar 2008)	10
	Personen im Haushalt	Diana, Vater, Mutter, 2 Brüder (2,14), 2 Schwestern (1,2)
	Eigenes Zimmer	Nein
	Teilt Zimmer mit	Schwestern
	Angaben der Lehrerin	Chaotische Lebensverhältnisse (finanziell angespannte Situation, beengte Wohnverhältnisse etc.)

Familiäre Lesesozialisation	Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt	20
	Lesende Personen im Umfeld	Mutter
	Eltern lesen vor	Ja
	Eltern haben früher vorgelesen	Oft
	Wunsch nach vorlesen vorhanden	Ja

Freizeitgestaltung		Januar 2008	Mai 2008	Mai 2009
	Zuhause ist ein Computer vorhanden	Ja		
	Beschäftigung am Computer	Keine („Ich habe keine Lust oft an den Computer zu gehen“)		Spielen: Super Mario, Internet: youtube.de
	Tägliche Fernsehnutzung	Ja		Ja
	Angeschauter Sendungen	Spongebob		Spongebob, Hexe Lilli, Hannah Montana
	Lesen in der Freizeit	Nein	Ja	Ja
	Häufigkeit des Lesens in der Woche	-	2 Mal	1 Mal
	Gründe gegen das Lesen	Lesen ist langweilig		
	Gründe für das Lesen		Spaß, Spannung	Spaß
	Lieblingsbuch	Keins		
	Aktuell gelesenes Buch	Keins	Hexe Lilli und der Zirkuszauber	Pferdebuch
	Gelesene Bücher in den letzten drei Monaten			Märchenbuch, Buch über Pferde
	Sonstige Freizeitbeschäftigungen	Malen, spielen		Schwimmen, Malen

Schulisches Lernen	Angaben der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgeschlossen - Schwierigkeiten beim Lesen längerer Texte

Leseinheiten und freie Lesezeit		Mai 2008	Mai 2009
	Gefallen	Dinosaurier anmalen, Steckbriefe schreiben, Fußspuren lesen, Bücherkiste	Hexen, Dinosaurier anmalen und Namen erfinden, Bücherkiste („Manchmal konnte ich da nicht aufhören zu lesen“)
	Nicht gefallen	Keine Angaben	„Das wir nicht weiter gelesen haben“
	Wunsch, etwas noch einmal zu machen	Bücherkiste, zusammen ein Buch lesen, Malen, Hexen	Ein neues Hexe Lilli Buch lesen, Malen, Zaubersprüche erfinden

Lesen in Handlungsfeld Schule		Mai 2008	Mai 2009
	Wunsch, öfters Bücher in der Schule zu lesen	Ja	Ja („Warum kommst du nicht mehr zu uns? Wir können dann ja wieder lesen“)
	Wunsch, etwas mit den gelesenen Büchern zu machen	Malen, Hexen	Hexen, Schreiben, Malen

Biographische Daten und familiäre Situation	Name	Florian
	Alter (Januar 2008)	10
	Personen im Haushalt	Florian, Mutter, Vater
	Eigenes Zimmer	-
	Teilt Zimmer mit	-
	Angaben der Lehrerin	-

Familiäre Lesesozialisation	Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt	30
	Lesende Personen im Umfeld	Mutter
	Eltern lesen vor	Nein
	Eltern haben früher vorgelesen	Manchmal
	Wunsch nach Vorlesen vorhanden	Ja

Freizeitgestaltung		Januar 2008	Mai 2008	Mai 2009
	Zuhause ist ein Computer vorhanden	Ja		Ja
	Beschäftigung am Computer	Spielen: Autorennen		Internet: Kwick.de
	Tägliche Fernsehnutzung	Ja		Ja
	Dauer der täglichen Fernsehnutzung	4 Stunden		4 Stunden
	Angeschauten Sendungen	Spongebob		K 11, Lenzen und Partner, Spongebob
	Lesen in der Freizeit	Nein	Ja	Ja
	Häufigkeit des Lesens in der Woche	Nie	1 Mal	1 Mal
	Gründe gegen das Lesen	Lesen ist langweilig		
	Gründe für das Lesen		Spaß, Spannung	Spaß, Spannung
	Lieblingbuch	Keins		
	Aktuell gelesenes Buch	Keins	Polizeibuch	Keins
	Gelesene Bücher in den letzten drei Monaten			Bücher über Polizei
	Sonstige Freizeitbeschäftigungen	Spielen (DS), wandern		Pit Pat spielen

Schulisches Lernen	Angaben der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> - benötigt klare Strukturen (Ablenkbar) - unsichere Lesefähigkeiten - Probleme beim Lesen längerer Texte

Leseinheiten und freie Lesezeit		Mai 2008	Mai 2009
	Gefallen	Dinosaurier, Flaggen malen, Video, Ratespiele	Video, Dinosaurier
	Nicht gefallen	Keine Angabe	Keine Angabe
	Wunsch, etwas noch einmal zu machen	Video, Spielen	Bücher lesen, Spielen, Video
	Lesen in der Schule macht Spaß	Ja	Nein

Lesen in Handlungsfeld Schule		Mai 2008	Mai 2009
	Wunsch, öfters Bücher in der Schule zu lesen	Ja	Nein
	Wunsch, etwas mit den gelesenen Büchern zu machen	Video, Spielen	Weiß nicht

Biographische Daten und familiäre Situation	Name	Jaqueline
	Alter (Januar 2008)	10
	Personen im Haushalt	Jaqueline, Mutter, Lebensgefährte der Mutter, 1 Schwester, 2 Brüder
	Eigenes Zimmer	Nein
	Teilt Zimmer mit	Schwester
	Angaben der Lehrerin	Finanzielle Situation innerhalb der Familie sehr angespannt

Familiäre Lesesozialisation	Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt	20
	Lesende Personen im Umfeld	Eltern, Großeltern, Geschwister
	Eltern lesen vor	Nein
	Eltern haben früher vorgelesen	Oft
	Wunsch nach Vorlesen vorhanden	Ja

Freizeitgestaltung		Januar 2008	Mai 2008	Mai 2009
	Zuhause ist ein Computer vorhanden	Ja		Ja
	Beschäftigung am Computer	Keine		Surfen: US5
	Tägliche Fernsehnutzung	Ja		Ja
	Dauer der täglichen Fernsehnutzung	3 Stunden		2 Stunden
	Angeschauten Sendungen	Hannah Montana, Hotel Zack und Cody		Hannah Montana, Hotel Zack und Cody, Drake und Josh
	Lesen in der Freizeit	Ja	Ja	Ja
	Häufigkeit des Lesens in der Woche	1 Mal	3 Mal	2 Mal
	Gründe gegen das Lesen			
	Gründe für das Lesen	Vertreib von Langeweile	Spaß	Spaß („Es macht einfach Spaß und ist lustig“)
	Lieblingsbuch	Märchenbuch		
	Aktuell gelesenes Buch	Märchenbuch	Pferdebuch	Hexe Lilli und die wilden Dinos
	Gelesene Bücher in den letzten drei Monaten			Winnie Pooh, Pferdegeschichten
	Sonstige Freizeitbeschäftigungen	Malen, Schwimmen, Rennen		Schwimmen

Schulisches Lernen	Angaben der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> - Ruhige Schülerin - Kann automatisiert und sinnerfassend Texte mit mittlerem Schwierigkeitsgrad lesen

Leseinheiten und freie Lesezeit		Mai 2008	Mai 2009
	Gefallen	Dinos anmalen, Steckbriefe schreiben, Fußspuren lesen, Zaubersprüche erfinden, vorlesen, Bücherkiste	Vorlesen, Malen, Schreiben, Spielen
	Nicht gefallen	Keine Angabe	Keine Angabe
	Wunsch, etwas noch einmal zu machen	Lesen, hexen, malen	Zaubern („Ich würde mal gerne wieder zaubern“), Bücher lesen
	Lesen in der Schule macht Spaß	Ja	Ja

Lesen in Handlungsfeld Schule		Mai 2008	Mai 2009
	Wunsch, öfters Bücher in der Schule zu lesen	Ja	Ja
	Wunsch, etwas mit den gelesenen Büchern zu machen	Hexen, malen, Rätsel	Hexen

Biographische Daten und familiäre Situation	Name	Manuela
	Alter (Januar 2008)	10
	Personen im Haushalt	Manuela, Vater, Mutter, Bruder (6)
	Eigenes Zimmer	Nein
	Teilt Zimmer mit	Bruder
	Angaben der Lehrerin	-

Familiäre Lesesozialisation	Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt	30
	Lesende Personen im Umfeld	Mutter
	Eltern lesen vor	Nein
	Eltern haben früher vorgelesen	Oft
	Wunsch nach Vorlesen vorhanden	Ja

Freizeitgestaltung		Januar 2008	Mai 2008	Mai 2009
	Zuhause ist ein Computer vorhanden	Ja		Ja
	Beschäftigung am Computer	Keine		Internet: Musik hören auf youtube.de
	Tägliche Fernsehnutzung	Ja		Ja
	Dauer der täglichen Fernsehnutzung	2 Stunden		2 Stunden
	Angeschauten Sendungen	Highschool Musical, Spongebob		Cherona – das Startagebuch, Zauberer vom Waverly Place
	Lesen in der Freizeit	Ja	Ja	Ja
	Häufigkeit des Lesens in der Woche	2 Mal	3 Mal	3 Mal
	Gründe gegen das Lesen			
	Gründe für das Lesen	Vertreib von Langeweile	Spaß, Spannung	Spaß, Spannung
	Lieblingsbuch	Märchenbuch		
	Aktuell gelesenes Buch	Arielle	Hexe Lilli und der Ritter auf Zeitreise („Steffen hat mir erzählt, um was es da geht und dann hat es meine Mama mir geschenkt. Weil es mir so gefällt“)	Hexe Lilli entdeckt Amerika
	Gelesene Bücher in den letzten drei Monaten			Hexe Lilli im Land der Dinosaurier, Hexe Lilli und das magische Schwert (Hörbuch)
	Sonstige Freizeitbeschäftigungen	Spielen, malen		Malen, Fahrrad fahren

Schulisches Lernen	Angaben der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> - Engagierte Schülerin - Leicht motivierbar - Kann automatisiert und sinnerfassend Texte mit mittlerem Schwierigkeitsgrad lesen
---------------------------	----------------------	---

Leseinheiten und freie Lesezeit		Mai 2008	Mai 2009
	Gefallen	Vorlesen („Das du uns vorgelesen hast und das wir den Erstklässler vorlesen durften“), Bücherkiste, Zaubern, Malen	Dinosaurier anmalen, Steckbrief schreiben, Video, vorlesen, Bücherkiste („Das in den Büchern war lustig: Wird die Zahnbürste zum Hexenbesen, aus Lehrerin wird böser Schurke, aus Eis am Stiel wird saure Gurke“)
	Nicht gefallen	„In dem Buch mit dem Schatz (Hexe Lilli auf der Suche nach dem verlorenen Schatz) hat mir nicht gefallen, dass die so böse waren, besonders der Krokodilio“	„Das wir aufgehört haben“
	Wunsch, etwas noch einmal zu machen	Malen, Zaubern, Bücher lesen	Ein neues Buch lesen, Zaubern, Video
	Lesen in der Schule macht Spaß	Ja	Ja

Lesen in Handlungsfeld Schule		Mai 2008	Mai 2009
	Wunsch, öfters Bücher in der Schule zu lesen	Ja	Ja („Lesen wir noch mal etwas?“)
	Wunsch, etwas mit den gelesenen Büchern zu machen	Malen, Video, anderen etwas vorlesen	Video, lesen, Malen, Schreiben

Biographische Daten und familiäre Situation	Name	Nadine
	Alter (Januar 2008)	10
	Personen im Haushalt	Nadine, Mutter, Bruder (13)
	Eigenes Zimmer	Nein
	Teilt Zimmer mit	Mutter
	Angaben der Lehrerin	Nadine hat noch Schwierigkeiten die Scheidung der Eltern zu akzeptieren. Sie ist seit der Trennung oft wütend

Familiäre Lesesozialisation	Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt	0 („Die hat Papa behalten“)
	Lesende Personen im Umfeld	Niemand
	Eltern lesen vor	Nein
	Eltern haben früher vorgelesen	Manchmal
	Wunsch nach Vorlesen vorhanden	Ja

Freizeitgestaltung		Januar 2008	Mai 2008	Mai 2009
	Zuhause ist ein Computer vorhanden	Nein		Nein
	Beschäftigung am Computer	Keine		Keine
	Tägliche Fernsehnutzung	Ja		Ja
	Dauer der täglichen Fernsehnutzung	3 Stunden		3 Stunden
	Angeschauten Sendungen	Zeichentrickserien		Hexe Lilli, Hannah Montana, Hotel Zack und Cody
	Lesen in der Freizeit	Nein	Ja	Ja
	Häufigkeit des Lesens in der Woche	-	1 Mal	1 Mal
	Gründe gegen das Lesen	Lesen ist langweilig		
	Gründe für das Lesen		Spaß	Spaß
	Lieblingsbuch	Keins		
	Aktuell gelesenes Buch	Keins	Schulgeschichten von Pippa	Hexe Lilli entdeckt Amerika
	Gelesene Bücher in den letzten drei Monaten			Pippa, Freundschaftsgeschichten
	Sonstige Freizeitbeschäftigungen	Inlineskaten und Fahrrad fahren		Inlineskaten und Fahrrad fahren

Schulisches Lernen	Angaben der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> - Kann manchmal nur schwer mit anderen zusammen arbeiten - Durchschnittliche Lesefertigkeiten
--------------------	----------------------	--

Leseinheiten und freie Lesezeit		Mai 2008	Mai 2009
	Gefallen	Vorlesen der Geburtstagsgeschichte, Video, Bücherkiste	Bücherkiste, Video, Dinosaurier, Vorlesen
	Nicht gefallen	Keine Angabe	Keine Angabe
	Wunsch, etwas noch einmal zu machen	Zaubern, Malen, Lesen („Ich würde gerne noch das Buch Hexe Lilli zaubert Hausaufgaben lesen. Das würde ich gerne haben“)	Ein Buch von Hexe Lilli lesen, Zaubern, Malen, Schreiben

Lesen in Handlungsfeld Schule		Mai 2008	Mai 2009
	Wunsch, öfters Bücher in der Schule zu lesen	Ja	Weiß nicht
	Wunsch, etwas mit den gelesenen Büchern zu machen	Ja	Nein („Das ist langweilig“)

Biographische Daten und familiäre Situation	Name	Pinar
	Alter (Januar 2008)	9
	Personen im Haushalt	Pinar, Mutter, Vater, Schwester (12)
	Eigenes Zimmer	Nein
	Teilt Zimmer mit	Schwester
	Angaben der Lehrerin	Finanzielle Situation innerhalb der Familie sehr angespannt („Pinar kann oft das Geld für das Essen nicht gleich zahlen, dann bringt sie immer mal wieder 50 Cent“)

Familiäre Lesesozialisation	Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt	5
	Lesende Personen im Umfeld	Schwester („Die liest halt, wenn die ihre Hausaufgaben macht“)
	Eltern lesen vor	Nein
	Eltern haben früher vorgelesen	Manchmal
	Wunsch nach Vorlesen vorhanden	Ja

Freizeitgestaltung		Januar 2008	Mai 2008	Mai 2009
	Zuhause ist ein Computer vorhanden	Ja		Ja
	Beschäftigung am Computer	Keine		Internet: Spielen auf Spieleaffe.de
	Tägliche Fernsehnutzung	Ja		Ja
	Dauer der täglichen Fernsehnutzung	4 Stunden		3 Stunden
	Angeschauten Sendungen	Super RTL, Spongebob		Spongebob, Nick, Hotel Zack und Cody, Fußball
	Lesen in der Freizeit	Nein	Ja	Ja
	Häufigkeit des Lesens in der Woche	-	1 Mal	1 Mal
	Gründe gegen das Lesen	Lesen ist langweilig		
	Gründe für das Lesen		Spaß, Spannung	Spaß, Information (Fußball)
	Lieblingbuch	Keins		
	Aktuell gelesenes Buch	Keins	Hexe Lilli und das verzauberte Fußballspiel	Fußballgeschichten
	Gelesene Bücher in den letzten drei Monaten			Bücher über Fußball
	Sonstige Freizeitbeschäftigungen	Fußball spielen, Malen		Fußball spielen

Schulisches Lernen	Angaben der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> - zweifelt gelegentlich noch an den eigenen Fähigkeiten - Probleme beim Lesen längerer Texte
---------------------------	----------------------	---

Leseinheiten und freie Lesezeit		Mai 2008	Mai 2009
	Gefallen	Fußballbuch, Flaggen malen, Dinosaurier anmalen, Bücherkiste („War gut, dass da auch das Fußballbuch dabei war“)	Dinosaurier anmalen, Zaubersprüche erfinden, Fußballbuch, spielen
	Nicht gefallen	Keine Angabe	Keine Angabe
	Wunsch, etwas noch einmal zu machen	Fußballgeschichte lesen und Flaggen malen	Ein neues Buch lesen und malen („Ein Buch mit Hexe Lilli und Fußball, wieder so was wie mit den Gurkenkickern“)
	Lesen in der Schule macht Spaß	Ja	Nein

Lesen in Handlungsfeld Schule		Mai 2008	Mai 2009
	Wunsch, öfters Bücher in der Schule zu lesen	Ja	Ja
	Wunsch, etwas mit den gelesenen Büchern zu machen	Malen, spielen	Malen

Biographische Daten und familiäre Situation	Name	Skelzim
	Alter (Januar 2008)	10
	Personen im Haushalt	Mutter, Vater, 3 Schwestern (5,7,8)
	Eigenes Zimmer	Ja
	Teilt Zimmer mit	
	Angaben der Lehrerin	Finanziell angespannte Situation innerhalb der Familie

Familiäre Lesesozialisation	Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt	5
	Lesende Personen im Umfeld	Geschwister
	Eltern lesen vor	Nein
	Eltern haben früher vorgelesen	Manchmal
	Wunsch nach Vorlesen vorhanden	Ja

Freizeitgestaltung		Januar 2008	Mai 2008	Mai 2009
	Zuhause ist ein Computer vorhanden	Ja		
	Beschäftigung am Computer	Spielen (Autorennen)		Surfen (Kwick.de)
	Tägliche Fernsehnutzung	Ja		Ja
	Dauer der täglichen Fernsehnutzung	4 Stunden		3 Stunden
	Angeschauten Sendungen	Spongebob		Fußball, Spongebob, Avatar
	Lesen in der Freizeit	Nein	Ja	Manchmal
	Häufigkeit des Lesens in der Woche	-	2 Mal	-
	Gründe gegen das Lesen	Lesen ist langweilig		Lesen ist langweilig
	Gründe für das Lesen		Spaß, Vertreib von Langeweile, Information	
	Lieblingbuch	Keins		
	Aktuell gelesenes Buch	Keins	Fußballbuch	Keins
	Gelesene Bücher in den letzten drei Monaten			Buch über die Feuerwehr
	Sonstige Freizeitbeschäftigungen	Fußball spielen		Fußball spielen

Schulisches Lernen	Angaben der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> - Benötigt klare Strukturen - Kann einfach Texte sinnerfassend lesen

Leseinheiten und freie Lesezeit		Mai 2008	Mai 2009
	Gefallen	Vorlesen, Video, Fußspuren lesen, Texte über Dinosaurier, Fußballgeschichte, Bücherkiste („Ich würde jetzt noch gerne das Buch mit dem Fußballspiel ganz lesen“)	Video, Dinosaurier, Fußballgeschichte
	Nicht gefallen	Keine Angaben	Keine Angaben
	Wunsch, etwas noch einmal zu machen	Ein neues Buch lesen, malen	Bücher lesen („Wir wollen wieder ein Buch lesen“), Malen, Spielen („wie bei den Zaubersprüchen und die Rätsel“)
	Lesen in der Schule macht mehr Spaß	Ja	Weiß nicht

Lesen in Handlungsfeld Schule		Mai 2008	Mai 2009
	Wunsch, öfters Bücher in der Schule zu lesen	Ja	Ja
Lesen in Handlungsfeld Schule	Wunsch, etwas mit den gelesenen Büchern zu machen	Malen, Video, andere einladen	Malen, spielen

Biographische Daten und familiäre Situation	Name	Steffen
	Alter (Januar 2008)	10
	Personen im Haushalt	Steffen, Mutter, Vater
	Eigenes Zimmer	Ja
	Teilt Zimmer mit	-
	Angaben der Lehrerin	-

Familiäre Lesesozialisation	Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt	30
	Lesende Personen im Umfeld	Mutter
	Eltern lesen vor	Nein
	Eltern haben früher vorgelesen	Oft („Das war schön“)
	Wunsch nach Vorlesen vorhanden	Ja

Freizeitgestaltung		Januar 2008	Mai 2008	Mai 2009
	Zuhause ist ein Computer vorhanden	Ja		Ja
	Beschäftigung am Computer	Keine		Spielen: Cars
	Tägliche Fernsehnutzung	Ja		Ja
	Dauer der täglichen Fernsehnutzung	1 Stunde		2 Stunden
	Angeschauten Sendungen	Kika		Kika (Cars), Spongebob
	Lesen in der Freizeit	Nein	Ja	Nein
	Häufigkeit des Lesens in der Woche	-	1 Mal	-
	Gründe gegen das Lesen	Lesen ist langweilig		Lesen ist langweilig („Es macht keinen Spaß. Ich kann da ja auch nix dazu machen“)
	Gründe für das Lesen		Vertreib von Langeweile, Spaß	
	Lieblingsbuch	Ritterbuch		
	Aktuell gelesenes Buch	Keins	Mama Muh	Keins
	Gelesene Bücher in den letzten drei Monaten			Mama Muh
	Sonstige Freizeitbeschäftigungen	Autos, Legos		Autos, Computer

Schulisches Lernen	Angaben der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfsbereit und zuverlässig - Bei Unterrichtsstörungen ablenkbar - Durchschnittliche Lesekompetenz, kann Texte mit mittlerem Schwierigkeitsgrad sinnerfassend und automatisiert lesen
---------------------------	----------------------	---

Leseinheiten und freie Lesezeit		Mai 2008	Mai 2009
	Gefallen	Dinos, Zaubern, Spielen, Bücherkiste („Die Ritterbücher waren so lustig [...] Das ist schade, dass wir nie mehr Hexe Lilli machen könnten“)	Zaubern, Spielen, Bücherkiste
	Nicht gefallen	Keine Angabe	Keine Angabe
	Wunsch, etwas noch einmal zu machen	Zaubern, Malen, Bücher lesen	Zauber, Bücher lesen
	Lesen in der Schule macht Spaß	Ja	Nein

Lesen in Handlungsfeld Schule		Mai 2008	Mai 2009
	Wunsch, öfters Bücher in der Schule zu lesen	Ja	Ja
	Wunsch, etwas mit den gelesenen Büchern zu machen	Zaubern, Malen, Schreiben, Spielen	Zaubern

Biographische Daten und familiäre Situation	Name	Timo
	Alter (Januar 2008)	10
	Personen im Haushalt	Timo, Mutter, Vater
	Eigenes Zimmer	Ja
	Teilt Zimmer mit	-
	Angaben der Lehrerin	-

Familiäre Lesesozialisation	Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt	20
	Lesende Personen im Umfeld	Niemand
	Eltern lesen vor	Nein
	Eltern haben früher vorgelesen	Manchmal
	Wunsch nach Vorlesen vorhanden	Ja

Freizeitgestaltung		Januar 2008	Mai 2008	Mai 2009
	Zuhause ist ein Computer vorhanden	Ja		
	Beschäftigung am Computer	Spielen (Fußball)		
	Tägliche Fernsehnutzung	Ja		
	Dauer der täglichen Fernsehnutzung	3 Stunden		
	Angeschauten Sendungen	Fußball, Lenzen und Partner		
	Lesen in der Freizeit	Ja	Ja	
	Häufigkeit des Lesens in der Woche	1 Mal	2 Mal	
	Gründe gegen das Lesen			
	Gründe für das Lesen	Vertreib von Langeweile	Spaß, Information, Spannung	
	Lieblingbuch	Grußelbuch		
	Aktuell gelesenes Buch	Grußelbuch	Hexe Lilli und das Gespenst im Schrank („Das hab ich hier gesehen, weil der Skelzim das auch schon gelesen hat“)	
	Gelesene Bücher in den letzten drei Monaten			
	Sonstige Freizeitbeschäftigungen	Computer spielen		

Schulisches Lernen	Angaben der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse für mathematische Inhalte - Durchschnittliche Fähigkeiten im Lesen
---------------------------	----------------------	---

Lesezeiten und freie Lesezeit		Mai 2008	Mai 2009
	Gefallen	Lesen, Vorlesen, Dinosaurier anmalen, Video, Zaubern	
	Nicht gefallen	Keine Angabe	
	Wunsch, etwas noch einmal zu machen	Video, Dinosaurier anmalen	
Lesen in der Schule macht Spaß		Ja	

Lesen in Handlungsfeld Schule		Mai 2008	Mai 2009
	Wunsch, öfters Bücher in der Schule zu lesen	Ja	
Wunsch, etwas mit den gelesenen Büchern zu machen		Video, Spielen, Malen	

Biographische Daten und familiäre Situation	Name	Vanessa
	Alter (Januar 2008)	10
	Personen im Haushalt	Vanessa, Mutter, Vater
	Eigenes Zimmer	Ja
	Teilt Zimmer mit	-
	Angaben der Lehrerin	-

Familiäre Lesesozialisation	Geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt	30
	Lesende Personen im Umfeld	Niemand
	Eltern lesen vor	Nein
	Eltern haben früher vorgelesen	Manchmal
	Wunsch nach Vorlesen vorhanden	Ja

Freizeitgestaltung		Januar 2008	Mai 2008	Mai 2009
	Zuhause ist ein Computer vorhanden	Ja		Ja
	Beschäftigung am Computer	Keine		Malen
	Tägliche Fernsehnutzung	Ja		Ja
	Dauer der täglichen Fernsehnutzung	2 Stunden		2 Stunden
	Angesehene Sendungen	Hannah Montana		Hannah Montana, Zauberer vom Waverly Place, Zoey 101
	Lesen in der Freizeit	Ja	Ja	Ja
	Häufigkeit des Lesens in der Woche	1 Mal	2 Mal	2 Mal
	Gründe gegen das Lesen			
	Gründe für das Lesen	Spaß	Spaß	Spaß
	Lieblingbuch	Weiß nicht		
	Aktuell gelesenes Buch	Keins	Tierbuch	Märchenbuch
	Gelesene Bücher in den letzten drei Monaten			Hexe Lilli und der Zirkuszauber, Tiergeschichten
	Sonstige Freizeitbeschäftigungen	Malen, Spielen		Spielen, Fahrrad fahren

Schulisches Lernen	Angaben der Lehrerin	<ul style="list-style-type: none"> - zuverlässige Schülerin - kann automatisiert lesen

Leseinheiten und freie Lesezeit		Mai 2008	Mai 2009
	Gefallen	Vorlesen, Video, malen, schreiben, Bücher („Das Buch mit den Hausaufgaben (Hexe Lilli zaubert Hausaufgaben) war cool. Ich würde auch meine Hausaufgaben herzaubern. Am besten in Deutsch oder in Mathe“)	Schreiben, malen, spielen
	Nicht gefallen	Keine Angabe	Keine Angabe
	Wunsch, etwas noch einmal zu machen	Zaubern, Schreiben	Zaubern, Malen, Schreiben
	Lesen in der Schule macht Spaß	Ja	Ja

Lesen in Handlungsfeld Schule		Mai 2008	Mai 2009
	Wunsch, öfters Bücher in der Schule zu lesen	Ja	Ja
	Wunsch, etwas mit den gelesenen Büchern zu machen	Zaubern, Malen, Vorlesen	Vorlesen, Schreiben, Malen

Hokus Pokus Weihnacht**smann**.

Seht mal her, was ich **kann**!

Was ich sage, sollt ihr **machen**-

Nicht mehr _____, sondern _____

Hokus Pokus Frau und **Mann**.

Seht mal her, was ich _____

_____ und _____ macht ihr nicht **mehr**,

dann freue ich mich wieder _____

Hokus Pokus Wald und **Wind**,

ich bin ein _____

_____ und _____ will ich nicht mehr **sehen**,

drum lasst und jetzt nach Hause **gehen**.

Hokus Pokus Tag und **Nacht**.

Habt ihr heute schon _____?

Ihr sollt jetzt _____ und **singen**

Und nicht nur nach Geschenken **springen**!

Hokus Pokus Mond und **Stern**,

habt euch jetzt alle _____

Zusammen sollt ihr _____ und _____

Und nicht nur kaufen viele **Sachen**!

Hokus Pokus Weihnacht**smann**.

Seht mal her, was ich **kann**!

Was ich sage, sollt ihr **machen**-

Nicht mehr _____, sondern _____

Hexe Hexe sage mir,
wie viele Kinder sind heute hier?

**Du konntest mir die Antwort sagen,
nun darfst du deinen Stuhl in die Mitte tragen.**

Hexe Hexe sage mir,
wie viel ist $5 + 4$?

**Du konntest mir die Antwort sagen,
nun darfst du deinen Stuhl in die Mitte tragen.**

Ein Mädchen,
das kann zaubern und noch mehr,
ihr Bruder macht ihr manchmal das Leben so richtig schwer.
Sage mir nun wer dieses Mädchen ist,
denn ich denke, dass ihr es alle längst schon wisst.

**Du konntest mir die Antwort sagen,
nun darfst du deinen Stuhl in die Mitte tragen.**

Lilli die hat etwas Besonderes versteckt,
das hat noch niemand entdeckt.
Nur wenn sie alleine ist kann sie darin lesen,
passt sie jedoch nicht auf wird Zahnbürste zu Hexenbesen.
Weißt du unter welchem Namen man das Buch so kennt,
dass Lilli ganz ihr Eigen nennt?

**Du konntest mir die Antwort sagen,
nun darfst du deinen Stuhl in die Mitte tragen.**

Beispiele für verschiedene Rätselfragen

EINLADUNG

Ich lade dich zu meinem Geburtstag ein.

Wann? : Montag! 14 Uhr.

Wo?: Zuhause

Viele Grüße, Leon

Beispiel für eine Einladung

Wie nannte man die Zeiten, in denen die Dinosaurier lebten?

1. Trias, Jura, Kreide
2. Trio, Jura, Seite
3. Trio, Dora, Kreide

Wo lebten Dinosaurier?

1. Sie lebten an Land.
2. Sie lebten im Wasser.
3. Sie lebten in den Wolken.

Wie kann man Dinosaurier einteilen?

1. Pflanzenfresser und Fleischfresser
2. Kaffeetrinker und Teetrinker

Was fraß Triceratops?

1. Pflanzen
2. Fleisch
3. Pizza

Was fraß der Tyrannosaurus- Rex?

1. Pflanzen
2. Fleisch und Aas
3. Schokolade

Wo brütet Lilli die Dinosauriereier aus?

1. Im Backofen
2. In der Badewanne
3. In der Waschmaschine

Mit was füttert Lilli den Pflanzenfresser?

1. Mit einem Apfel.
2. Mit Fleisch.
3. Mit Kuchen.

Beispiele für verschiedene Rätselfragen



Aus dem Ei schlüpfte ein gelber Dinosaurier, den die Schüler *Gelbi* nannten.

**Text auf der Rückseite:**

Liebe Frau Wannenmacher

Du hast einfach so gute Ideen. Mir hat alles mit dir gut gefallen. Ich wünsche dir eine gute Zeit.

**Text auf der Rückseite:**

Liebe Frau Wannenmacher

Es hat mir sehr Spaß gemacht. Ich möchte noch ein Buch von Hexe Lilli lesen.

**Text auf der Rückseite:**

Hallo Frau Wannenmacher

Ich habe das Buch „Das verzauberte Fußballspiel“ gelesen. In dem Buch zaubert Lilli, dass Leons Mannschaft gewinnt. Am besten hat mir gefallen, dass Lilli blaue Haare hat.

**Text auf der Rückseite:**

Hallo Frau Wannenmacher

Mir hat das mit den Dinos gefallen. Das Bücherlesen hat mir auch sehr gut gefallen. Und die anderen Sachen auch. Danke.